

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Self-efficacy a syndrom vyhoření u vyučujících základních škol

Self-efficacy and burnout syndrome among teachers in primary schools

Petra Topková

Vedoucí práce: PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

Praha 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Self-efficacy a syndrom vyhoření u vyučujících základních škol vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce za využití pramenů a literatury, které cituji a uvádím v seznamu. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze

.....

podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., za cenné rady a připomínky k práci. Za konzultace při vypracovávání statistické části práce a vstřícnost bych také ráda poděkovala Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D. Taktéž bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost.

Anotace:

Učitelství je profese zatížená vysokým pracovním stresem, který při dlouhodobém působení může vést k syndromu vyhoření. Syndromem vyhoření však nejsou postiženi všichni vyučující, mohou na ně působit protektivní faktory jako je učitelská self-efficacy a sociální opora. Tato bakalářská práce se zabývá syndromem vyhoření u vyučujících základních škol a souvislostem tohoto fenoménu s učitelskou self-efficacy a sociální oporou. Teoretická část shrnuje teoretická východiska podle významných autorů v dané oblasti a poznatky z doposud realizovaných výzkumů. Empirická část si klade za cíl tvorbu nástroje na měření učitelské self-efficacy a prozkoumání souvislostí mezi syndromem vyhoření, self-efficacy a sociální oporou. K tomuto účelu byl použit dotazník, který měl pět částí: anamnestickou část, Shirom-Melamed Burnout Measure, dotazník učitelské self-efficacy, SVF78 a ESSI. Byla nalezena negativní korelace mezi mírou vyhoření, učitelskou self-efficacy a sociální oporou. Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. Byly nalezeny rozdíly v self-efficacy a sociální opoře mezi vyučujícími s nejvyšší a nejnižší mírou vyhoření.

Klíčová slova: syndrom vyhoření, sociální opora, vyučující základních škol, učitelská self-efficacy

Annotation:

Teaching is a profession burdened with high working stress that can in long term lead burnout syndrome. However, not all teachers suffer from burnout. They can be protected by factors as is for example teacher self-efficacy or social support. This bachelor thesis is concerned with burnout syndrome among primary school teachers and also with the relationship between this phenomenon, teacher self-efficacy and social support. Theoretical part concludes theoretical ground according to authorities in the field and findings from previous research. The purpose of the empirical part is to develop an instrument for measuring teacher self-efficacy and to explore the relationship between burnout syndrome, teacher self-efficacy and social support. A questionnaire consisting of five parts was used: anamnestic part, Shirom-Melamed Burnout Measure, teacher self-efficacy questionnaire, SVF 78 and ESSI. Negative correlation was found between burnout, teacher self-efficacy and social support. No differences were found between women and men. Differences in teacher self-efficacy and social support were found between teachers with high burnout scores and teachers with low burnout scores.

Keywords: burnout syndrome, social support, primary school teachers, teacher self-efficacy

Obsah

Úvod	1
1 Stres a vyhoření v učitelské profesi	2
2 Self-efficacy	5
2.1 Vymezení pojmu, terminologie	5
2.2 Příbuzné konstrukty	6
2.3 Zdroje self-efficacy	7
2.3.1 Zkušenost se zvládnutím úkolu	7
2.3.2 Zprostředkovaná zkušenost	8
2.3.3 Přesvědčování	8
2.3.4 Fyziologické stavy (tělesné a emoční)	9
2.4 Kognitivní zpracování informací o self-efficacy	9
2.5 Nepřímý vliv self-efficacy na lidské jednání	10
2.5.1 Kognitivní procesy	10
2.5.2 Motivační procesy	11
2.5.3 Afektivní procesy	11
2.5.4 Selektivní procesy	12
2.6 Vlastnosti self-efficacy	12
2.7 Dimenze self-efficacy	12
2.8 Učitelská self-efficacy	13
2.9 Vývoj a zdroje učitelské self-efficacy	14
2.10 Dimenze učitelské self-efficacy	15
2.11 Faktory ovlivňující učitelskou self-efficacy	16
2.12 Projevy učitelské self-efficacy	16
2.13 Souvislost učitelské self-efficacy s vyhořením u vyučujících	17
3 Syndrom vyhoření	18
3.1 Definice a vysvětlení pojmu	18

3.2	Rizikové faktory syndromu vyhoření.....	19
3.2.1	Demografické faktory	20
3.2.2	Osobnostní faktory	20
3.2.3	Postoje k práci.....	21
3.2.4	Vnější faktory	21
3.3	Příznaky syndromu vyhoření	22
3.3.1	Fyzická stránka	23
3.3.2	Psychická stránka.....	23
3.3.3	Sociální stránka	24
3.3.4	Pracovní sféra	24
3.4	Protektivní faktory ovlivňující míru vyhoření	25
4	Sociální opora.....	25
4.1	Vymezení pojmu sociální opora	26
4.2	Druhy a formy sociální opory.....	28
4.3	Sociální síť a zdroje sociální opory.....	31
4.4	Odvrácená tvář sociální opory	33
4.5	Faktory ovlivňující míru sociální opory.....	34
4.5.1	Genderové rozdíly.....	34
4.5.2	Socioekonomický status.....	34
4.5.3	Manželství a přátelství.....	35
4.5.4	Osobnostní charakteristiky	35
4.5.5	Životní události	35
4.6	Sociální opora jako protektivní faktor.....	36
4.6.1	Sociální opora jako nárazník	36
4.6.2	Přímé působení sociální opory.....	37
4.6.3	Vliv na zdraví člověka.....	37
4.6.4	Sociální opora v pracovním životě.....	37

4.6.5	Sociální opora u vyučujících	38
4.7	Vztah sociální opory a syndromu vyhoření	39
4.8	Vztah sociální opory a self-efficacy	40
5	Úvod a cíle výzkumu	42
6	Výzkumná otázka a hypotézy	42
7	Výzkumný soubor	43
7.1	Oslovení škol	43
7.2	Administrace dotazníku	44
7.3	Výzkumný soubor	45
8	Metody sběru dat	46
8.1	Anamnestický dotazník	46
8.2	Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) - Shirom Melamedova škála ...	47
8.3	Učitelská self-efficacy	47
8.4	ENRICH Social Support Inventory (ESSI)	50
9	Statistické metody	51
9.1	Chybějící data	51
9.2	Použité metody	52
10	Výsledky	52
10.1	Test normality	52
10.2	Syndrom vyhoření	53
10.3	Učitelská self-efficacy	56
10.4	Sociální opora	60
11	Shrnutí výsledků	60
12	Diskuze	62
12.1	Škála učitelské self-efficacy	62
12.2	Diskuze zjištění	63
12.3	Limity výzkumu	66

13	Závěr	67
14	Seznam použité literatury a zdrojů	69
15	Přílohy	73

Úvod

Někteří učitelé jsou ve své profesi úspěšní, pomáhají studentům zlepšovat výkony, stanovují si vysoké cíle a úspěšně je naplňují. Někteří vyučující jsou naproti tomu zavaleni požadavky na výkon, ale nedokážou jim čelit a propadají stresu. V procesu vyučování se všichni vyučující setkávají se značným množstvím různých bariér, které vyplývají z povahy učitelství jakožto vztahové profese a proměn moderní společnosti.

Nedostatečná vytrvalost a schopnost řešit zátěžové situace může v dlouhodobé perspektivě vést k rozvoji vyhoření a odchodu ze zaměstnání. Vyhoření nepříznivě ovlivňuje fyzické i psychické zdraví vyučujícího, klima ve třídě, sociální vazby s kolegy a dalšími skupinami blízkých osob. Klesá i schopnost vyučujícího odvádět dobrý pracovní výkon, což se negativně projevuje na žácích, které vyučuje. Vzhledem k dalekosáhlým dopadům vyhoření je žádoucí tomuto fenoménu porozumět a stanovit způsoby a prostředky, pomocí kterých lze rozvoji tohoto syndromu předcházet.

Na úrovni osobnosti vyučujícího se ukazuje jako významný protektivní faktor učitelská self-efficacy, kdy vysoká úroveň self-efficacy je spojena s nižší mírou vyhoření. Přestože je učitelství označováno jako osamělá profese, hrají důležitou roli při udržování zdraví také sociální vazby, konkrétně různé formy sociální opory.

Hlavním cílem této práce bylo prohloubení porozumění fenoménu vyhoření a faktorům učitelské self-efficacy a sociální opory jako potenciálním protektivním faktorům. Pro naplnění tohoto cíle bylo nejprve nutné vyvinout nástroj pro měření učitelské self-efficacy a zjistit jeho psychometrické charakteristiky. Druhým cílem práce pak bylo zjistit míru vyhoření, self-efficacy a sociální opory u vyučujících vybraných základních škol v České republice a vzájemné souvislosti mezi těmito proměnnými.

Následující práce je rozdělena do dvou hlavních částí, z nichž první je teoretická, představuje pojmy self-efficacy, syndrom vyhoření a sociální opora a systematicky přibližuje podstatné poznatky z doposud realizovaných výzkumů. Druhá část práce je praktická a popisuje metodiku a výsledky nového výzkumu realizovaného za účelem naplnění cílů této práce.

A. Teoretická část

1 Stres a vyhoření v učitelské profesi

Učitelství je řazeno mezi pomáhající profese¹, jejichž podstatou a hlavní náplní je permanentní kontakt s druhými osobami, za které nese profesionál do určité míry odpovědnost (Smetáčková, 2013). Vyučující musí navíc při své profesi balancovat a integrovat požadavky ze strany vlády daného státu, ze strany žáků a jejich rodičů či širší komunity a také ze strany vedení školy. U učitele se předpokládá porozumění hlavní misi školy a způsobům a možnostem jejího naplňování ve spolupráci s kolegy a s dalšími zaměstnanci školy (Mareš, 2002).

Obsahová stránka učitelské profese zahrnuje široké spektrum schopností, dovedností a znalostí. Vyučující musí mít podrobné poznatky o tom, jak se žáci učí, jaké podmínky a dispozice jsou k tomu potřeba, jaké překážky se v procesu učení mohou objevit, ale také hlubokou znalost vyučovaného předmětu a jeho kontextu v rámci kurikula. Po praktické stránce musí vyučující ovládat různé vyučovací metody a postupy a vhodně je používat s ohledem na konkrétní žáky. Aby to mohl realizovat, musí do určité míry znát své žáky i jejich běžný každodenní život, a také mít přehled o aktuálním dění v rychle se měnícím světě (Bousted & Johnson, 2005).

Hlavní činností učitele v českých základních školách je podle výzkumů výuka, která tvoří asi třetinu pracovního času, a kontrola chování žáků ve škole a částečně i mimo školu. Příprava na výuku tvoří druhou třetinu a poslední třetinu tvoří dozor, administrativní úkony, porady, kontakt s rodiči, další studium a vzdělávání (Paulík, 1999).

Z fyziologického hlediska není profese učitele příliš zatěžující, namáháno je především kosterní svalstvo, řečový aparát a smyslové orgány (Paulík, 1999). Oproti tomu ale učitelství patří k těm povoláním, která jsou spojena s obzvlášť vysokou psychickou zátěží (Hagemann, 2012).

¹ Učitelství je tzv. semi-profese, protože nesplňuje plně kritéria pro to, aby bylo uznáno jako plnohodnotná profese. Těmito kritérii jsou dlouhá, teoreticky orientovaná příprava zahrnující speciální „tajné“ vědění; profesní autonomie a odpovědnost a vysoká společenská prospěšnost vykonávané práce (poslání vůči společnosti). Zvláště druhá podmínka je problematická, neboť učitelům vládou byrokratické organizace, nemají vlastní nezávislé společenství a normy. Učitelů je také velmi mnoho, v naprosté většině jsou navíc vyučujícími ženy, což je z historické perspektivy stále znevýhodňující (podle Štech, 2008).

Zátěž sama o sobě se však stává problematickou teprve ve chvíli, kdy na ni vyučující nedokáže reagovat aktivním přizpůsobením a stává se z ní stresor. Pokud vyučující vyhodnotí situaci jako ohrožující, tj. jako takovou, jejímž požadavkům nemůže dostát, vyvolá v něm stresovou odpověď. Stres je komplexní proces zahrnující stavy prožívané tísně a napětí. Rizikem se stres stává především tehdy, je-li prožívaný dlouhodobě a člověk si neumí se stresorem poradit (Kebza & Šolcová, 2004). Mezi nejvýznamnější stresory v učitelství patří:

- vyučování nemotivovaných žáků,
- udržování disciplíny (obzvlášť u žáků s výchovnými problémy), násilí ve školách,
- časový tlak a pracovní přetížení, nedostatek času na odpočinek, narůstající množství povinností,
- vyrovnávání se se změnami (ve školském systému apod.),
- neustálé hodnocení druhými a sociální kontrola,
- spolupráce s kolegy, atmosféra v učitelském sboru,
- interpersonální konflikty,
- osamělost, chybějící supervize,
- sebeúcta a prestiž profese,
- kompetentnost managementu školy, politika vedení a klima ve škole,
- nepříznivé pracovní podmínky (nedostatečné vybavení, velikost třídy),
- konflikty rolí a jejich nejasnost (Kyriacou, 2001; Fernet a kol., 2012; Hagemann, 2012).

V současnosti se po učitelích vyžaduje, aby se účastnili či sami pořádali aktivity nad rámec výuky, spolupracovali s rodiči žáků a také se dále vzdělávali a sledovali aktuální dění. Pro vyučující je tak náročnější koordinovat přibývajících pracovních aktivit se soukromým životem. Ve školním prostředí navíc často chybí klidné zázemí pro práci, protože učitelé sdílí kabinety s dalšími kolegy a mohou být kdykoli vyrušeni. Negativní obraz učitelské profese může také vést k nátlaku či nerealistickým očekáváním ze strany rodičů.

Významným stresorem jsou změny ve školském systému ze strany vlády, např. zavedení centrální státní maturity a také snaha ušetřit na školském systému vedoucí mimo jiné k nedostatečnému množství učitelů a přetěžování stávajících. Mění se také

paradigma učitelské profese jako takové, osvědčené vyučovací metody přestávají fungovat a je nutné hledat nové cesty, vyžaduje se užší spolupráce s rodiči i budoucími zaměstnavateli a integrace jejich požadavků (Hagemann, 2012).

Hlavní zdroje stresu zažívané určitým vyučujícím však budou vždy individuální a závislé na osobnosti, schopnostech a dovednostech vyučujících a podmínkách, ve kterých učitelskou profesi vykonávají (Kyriacou, 2001).

S ohledem na výše zmíněné stresory je učitelství považováno za povolání, v němž jsou lidé silně (či dokonce nejvíce) náchylní dlouhodobému stresu a následně k syndromu vyhoření (Johnson & kol., 2005 v Smetáčková, 2013). Hagemann (2012, str. 107 a 109) se k míře vyhoření u vyučujících vyjadřuje následovně: *"V současné době dosahuje méně než 10 % učitelů zákonem stanovené hranice odchodu do starobní penze. Průměrný věk odchodu do penze ze zdravotních důvodů (které jsou důvodem asi u 40-50 % učitelů) je 54 let. Nejčastějšími onemocněními jsou psychosomatické choroby... Syndrom vyhoření byl stanoven prvořadou diagnózou u 19 % dotazovaných, u dalších 8 % byl kombinován s depresemi."* Procento vyučujících trpících syndromem vyhoření se v závislosti na použité metodice a kulturním a sociálním kontextu pohybuje mezi 5-33 %. České výzkumy ukazují, že počínající příznaky vyhoření nalezneme přibližně u pětiny vyučujících (Židková & Martinková, 2004). Bezprostřední ohrožení syndromem vyhoření se pak týká pouze malého procenta vyučujících (Blažková, 2004).

Stav vyhoření je rizikový jak pro samotné vyučující, u kterých má negativní dopady na fyzické i psychické zdraví, pracovní i soukromou sféru života, tak pro žáky, které vyhořelý vyučující nedokáže efektivně vzdělávat a rozvíjet (Smetáčková, 2013). Příznaky vyhoření jsou v obecné rovině rozepsány v podkapitole 3.3 Příznaky syndromu vyhoření. Ačkoli jde o obecný výčet, platí i pro vyhořelé vyučující.

Prevence syndromu vyhoření vychází ze dvou hlavních zdrojů. Vnější zdroje tvoří tzv. pracovní zdroje, kam patří podpora ze strany vedení (Hagemann, 2012), supervize, flexibilita rozvrhů, svoboda rozhodování a autonomie, možnost využívat dovednosti, podíl na rozhodování, uznání, podpora profesionálního rozvoje atd. (Fernet a kol., 2012). Mezi vnitřní (individuální faktory) patří self-efficacy, optimismus, sebeúcta (Fernet a kol., 2012), emoční inteligence, ochrana tělesného i duševního zdraví (Hagemann, 2012) či resilience (Howard & Johnson, 2004). Velký význam má také sociální opora v rodině a v okruhu přátel.

2 Self-efficacy

Self-efficacy² je jedním z ústředních pojmů sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury. Tato teorie vychází z předpokladu, že lidé nejsou ani zcela autonomní ani mechaničtí vykonavatelé vlivů okolního prostředí, místo toho prostřednictvím kauzálních autoatribucí vysvětlují vlastní motivaci i konání. Chování člověka je určované vzájemným ovlivňováním a interakcí tří faktorů: osobnostních vlastností (kognitivních, afektivních), prostředí a činnosti člověka (Bandura, 1989; Gavora, 2008).

2.1 Vymezení pojmu, terminologie

Pojem self-efficacy vyjadřuje víru ve vlastní schopnosti, které jsou potřebné k dosažení určitých výsledků (Bandura, 2006). Jinými slovy jde o přesvědčení o vlastních potencialitách organizovat a vykonávat činnost, která vede k daným výsledkům (Majerčíková & Gavora, 2013). Toto přesvědčení se může lišit od reálných schopností, ale predikuje budoucí chování. Self-efficacy neznamena pouze opakování určité činnosti nebo znalost o tom, co je potřeba udělat, ale spíše integraci kognitivních, sociálních a behaviorálních dovedností takovým způsobem, aby sloužily nespočetnému množství různorodých účelů (Bandura, 1982). V self-efficacy se částečně odráží minulé výkony, především však reflektuje úsudky o vlastních schopnostech dosáhnout určitých výsledků při zvážení osobnostních i situačních faktorů (Bandura & Schunk, 1981).

Pokud jedinec s vysokou mírou self-efficacy dosáhne stanoveného cíle, stanoví si vyšší cíl, který ho bude motivovat k překonání dalších výzev (Bandura, 1991). Self-efficacy v sobě tedy obsahuje i určitý motivační potenciál.

Lidé mají obecně tendenci self-efficacy spíše nadhodnocovat, což je v podstatě žádoucí, protože pokud by se v míře self-efficacy odrážela pouze schopnost vykonávat rutinní činnosti, tak by lidé pravděpodobně nevyvinuli dostatek snahy potřebné pro překonání běžného výkonu (Bandura, 1989a).

V češtině se pro termín self-efficacy používá poměrně široké spektrum různých překladů, které významově více či méně odpovídají anglickému pojmu. Nejčastěji jsou používané termíny osobní (vnímaná) zdatnost (např. Majerčíková & Gavora, 2013) nebo účinnost, ale v literatuře se vyskytuje řada dalších. Protože žádný z českých

² Anglický pojem self-efficacy byl upřednostněn před českým překladem, protože v českém prostředí existuje značná terminologická různorodost, a navíc žádný z překladů zcela nevystihuje podstatu původního pojmu.

termínů není přesným ekvivalentem, používá se také nepřeložený pojem self-efficacy, který bude preferován i v této práci.

2.2 Příbuzné konstrukty

Při definování pojmu self-efficacy je vhodné uvést i konstrukty, které jsou někdy se self-efficacy nesprávně zaměňované. Mezi tyto příbuzné pojmy patří sebepojetí, sebeúcta, sebehodnocení, místo kontroly (locus of control) a očekávání výsledku (outcome expectancies) (Gavora, 2008; Bandura, 2006).

Sebepojetí a sebehodnocení jsou obecnější a širší pojmy než self-efficacy, která je doménově specifická, tj. uplatňuje se v konkrétním typu úloh nebo činností. Sebehodnocení navíc představuje afektivní hodnocení sebe sama, zatímco self-efficacy je výsledek kognitivního zpracovávání a integrace informací z různých zdrojů. Sebepojetí a sebehodnocení se vytvářejí prostřednictvím srovnávání s ostatními a jejich výkony, self-efficacy vzniká podle vnitřních kritérií za účasti sebereflexe (Gavora, 2008).

Sebeúcta je také odlišný fenomén než self-efficacy, protože self-efficacy je hodnocení vlastních schopností, zatímco sebeúcta hodnocení vlastní hodnoty (Bandura, 2006). Člověk si může sám sebe vážit, ale zároveň mít pochybnosti o svých schopnostech v určitém typu činnosti (Gavora, 2008).

Místo kontroly se vztahuje k přesvědčení lidí, že výsledky závisí na jejich aktivitách (vnitřní místo kontroly) nebo jsou naopak dílem sil mimo kontrolu člověka, jako je náhoda, štěstí či osud (vnější místo kontroly) (Bandura, 1991, 2006). Přesvědčení, že výsledky jsou ovlivněné aktivitami jedince, může mít nespočet důsledků pro self-efficacy a chování (Bandura, 1977). Přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určitého výkonu tak nemůže být zaměňováno s přesvědčením o tom, zda vlastní činy ovlivňují výsledky (Bandura, 1991). Lidé, kteří mají vnitřní místo kontroly, ale nemají potřebné schopnosti, budou mít nízkou self-efficacy (Bandura, 1977), např. studenti mohou být přesvědčeni, že výsledky zkoušek jsou plně závislé na jejich schopnosti podat určitý výkon, ale zároveň mohou být přesvědčeni o tom, že tyto schopnosti postrádají (Bandura, 2006).

Očekávání výsledku (outcome expectancies) je hodnocení toho, jaké výsledky pravděpodobně přinese daná činnost (Bandura, 1977, 2006). Self-efficacy je oproti

tomu přesvědčení o tom, že má člověk potřebné schopnosti pro realizaci dané činnosti. Člověk může věřit tomu, že určité chování pravděpodobně přinese určité výsledky, ale pokud pochybuje o svých schopnostech toto chování uskutečnit, nebude mít očekávání výsledku vliv na to, jaké aktivity uskuteční (Bandura, 1977).

Samozřejmě má teorie self-efficacy kromě svých zastánců také kritiky. Někteří autoři poukazují právě na podobnost či dokonce zaměnitelnost s jinými koncepty a např. Williams (2010) poukazuje na to, že očekávané výsledky určité činnosti (expected outcomes) mají vliv na úroveň self-efficacy, což by podle teorie self-efficacy mělo být přesně naopak. To by mohlo potenciálně znamenat neplatnost self-efficacy.

2.3 Zdroje self-efficacy

Self-efficacy není apriorně daná vlastnost člověka, ale postupně se vyvíjí a utváří skrze komplexní proces sebezpřesvědčování a kognitivního zpracování informací o self-efficacy z různých zdrojů (Bandura, 1989a). Bandura (1977, 1989b) rozlišuje čtyři hlavní typy zdrojů: zkušenost se zvládnutím úkolu (dosažení cíle prostřednictvím výkonu), zprostředkované zkušenosti, sociální přesvědčování a fyziologické stavy. Jednotlivé zdroje se od sebe liší svou silou a tendencí ke generalizaci, přičemž platí, že čím je zdroj informací spolehlivější, tím má za následek větší změny ve vnímané self-efficacy.

2.3.1 Zkušenost se zvládnutím úkolu

Bandura (1997) přisuzuje tomuto zdroji informací o self-efficacy největší vliv, protože vychází z předchozích výkonů jedince. Opakované zážitky úspěchu zvyšují self-efficacy a opakovaná selhání ji naopak snižují, zvláště pokud se nepříjemnosti objeví na samém počátku činnosti (Bandura, 1977) a není za ně odpovědná nedostatečná snaha nebo nepříznivé podmínky okolí (Bandura, 1982). Ve chvíli, kdy už má jedinec vybudovanou silnou self-efficacy nemají občasné selhání tak negativní efekt, naopak, mohou povzbudit k mobilizaci úsilí a vytrvalosti. Pokud jsou navíc překážky později překonány, dostává jedinec informaci o tom, že i ty největší překážky mohou být překonány, když je vyvinuta trvalá, dostatečně velká snaha (Bandura, 1977). K vybudování odolné self-efficacy jsou potřebné zkušenosti s překonáváním nesnází prostřednictvím vytrvalého úsilí. Ovládnutí snadných úkolů nestačí, překážky a nezdary při vykonávání náročnějších aktivit totiž učí člověka, že úspěch vyžaduje vytrvalost

(Bandura, 1989a). Pokud je úspěchů dosahováno příliš snadno, nevytváří se natolik silná efficacy, aby obstála proti potížím (Bandura, 1997).

2.3.2 Zprostředkovaná zkušenost

Self-efficacy není založená pouze na vlastní zkušenosti jedince se zvládnutím určitého úkolu, ale značnou část přesvědčení o vlastních schopnostech získává skrze zprostředkovanou zkušenost (Bandura, 1977, 1982). Sledování úspěšného výkonu ostatních lidí zvyšuje self-efficacy pozorovatele, protože snáze uvěří tomu, že má také kompetence potřebné k úspěchu v podobných aktivitách (Bandura, 1982; 1997). Pozorovatel získává při sledování ostatních informaci o tom, že ke zlepšení výkonu či překonání překážek stačí znásobit úsilí a vytrvat (Bandura, 1977). Podobně může sledování selhání ostatních vyvolat pochybnosti o vlastních schopnostech danou aktivitu vykonat (Bandura, 1997). Zprostředkovaná zkušenost je založena na sociálním srovnávání vlastních schopností a výkonů se schopnostmi a výkony ostatních v podobné situaci (Bandura, 1989a). Zprostředkované zkušenosti jsou méně spolehlivým zdrojem self-efficacy než vlastní zážitek úspěchu, a proto je self-efficacy vycházející z pozorování druhých méně silná a náchylnější ke změně (Bandura, 1977).

2.3.3 Přesvědčování

Do tohoto zdroje self-efficacy patří všechny formy sociálních vlivů, které člověku naznačují, že má určité schopnosti (Bandura, 1989a). Přesvědčování je v mezilidských vztazích hojně využíváno. Lidé, kteří jsou přesvědčeni okolím, aby důvěřovali svým schopnostem, vyvinou větší úsilí ve snaze dosáhnout cíle, čímž zvýší svou šanci na úspěch (Bandura, 1997). Kromě přesvědčování může sociální okolí k budování self-efficacy člověka přispět ještě tím, že se pokusí strukturovat úkol tak, aby zajistilo úspěch a nevystavilo jedince předčasně situacím, které není připravený zvládnout (Bandura, 1989b).

Podle Bandury (1977) závisí vliv přesvědčování na self-efficacy na důvěryhodnosti, spolehlivosti, expertnosti, prestiži a sebejistotě toho, kdo přesvědčuje. Čím důvěryhodnější je tato osoba, tím spíše se jí povede navodit změny. Změny v self-efficacy vzniklé prostřednictvím přesvědčování jsou méně silné a trvalé než změny vyplývající z vlastní zkušenosti, přesto mohou přispět k úspěšnému výkonu v určitém úkolu.

2.3.4 Fyziologické stavy (tělesné a emoční)

V náročných či stresujících situacích slouží jako zdroj informací o vlastních schopnostech vnitřní aktivace. Z emočního rozrušení lidé vyvozují hlavně informace o vlastní síle, zranitelnosti, úzkosti a neschopnosti (Bandura, 1977, 1989a). Protože vysoká hladina aktivace obvykle oslabuje výkon, lidé mají tendenci očekávat úspěch v případě, že nejsou v tenzi nebo úzkostně či depresivně naladěni (Bandura, 1977, 1982). Pokud je prvotní reakce jedince na nadcházející situaci strach, následují myšlenky o vlastní nedostatečnosti, které mohou dramaticky navýšit úzkost (Bandura, 1977). V aktivitách, kde je nutné prokázat určitou sílu a vytrvalost, interpretují lidé únavu a bolest jako nízkou schopnost pro vykonávání fyzických aktivit (Bandura, 1982, 1997).

Rozlišení zdrojů není v reálném životě snadné, protože často dochází k jejich prolínání, úspěšný výkon může být doprovázen pozitivní zpětnou vazbou apod. Případně může určitá forma informací o self-efficacy spadat do dvou typů zdrojů. Jako příklad mohou posloužit rady od zkušenějších kolegů z profese, které by mohly být zprostředkovanou zkušeností, ale stejně tak i přesvědčováním.

Nové informace o self-efficacy z různých zdrojů procházejí nejprve kognitivním zpracováním a reflexí, teprve posléze jsou integrovány a získávají vliv na přesvědčení (Bandura, 1982, 1989a). Jednání v souladu s přesvědčením o vlastních schopnostech vede buď k potvrzení stávající úrovně self-efficacy nebo k jejímu přehodnocení a upravení (Bandura, 1989a).

2.4 Kognitivní zpracování informací o self-efficacy

Informace o self-efficacy z různých zdrojů nejsou přijímány automaticky. Procházejí procesem kognitivního hodnocení před tím, než jsou integrovány do stávajících přesvědčení. Právě kognitivní procesy rozhodují na základě zhodnocení situačních a sociálních podmínek výkonu o tom, zda dojde ke změně self-efficacy a v jakém směru (Bandura, 1977). Každý jedinec si tak buduje vlastní self-efficacy a stejně tak i vlastní standard výkonu (Gavora, 2008). Změny v self-efficacy jsou nejnádhodněji dosahovány skrze aktivní zkušenost se zvládnutím úkolu, ale ani úspěšné vykonání určité činnosti nemusí mít vždy za následek růst self-efficacy (Bandura, 1977).

Důvodů pro snížení dopadu úspěšného výkonu na růst self-efficacy může být několik. Za prvé se jedinci mohou dostávat rozporné informace o jeho výkonu, které mohou degradovat zkušenost s úspěchem (Gavora, 2008). Druhým důvodem může být připsání úspěchu vnějším faktorům (např. pomoci od okolí), a tím znehodnocení úlohy vlastních schopností. Zvládnutí činnosti se subjektivně nízkou obtížností nebude mít na self-efficacy zásadní vliv na rozdíl od úspěchu v obtížném úkolu. Posledním důvodem může být vztah nového výkonu k tempu dosahování předchozích úspěchů. Pokud nová zkušenost znamená relativní pokrok i přes dílčí selhání, spíše zvýší self-efficacy, než úspěch, který přichází mnohem pomaleji než dříve (Bandura, 1977).

Zvláště obtížně se mění etablovaná přesvědčení, která se v minulosti osvědčila. Kognitivní zpracování zkušenosti se zvládnutím úkolu s následným pozitivním efektem na self-efficacy potom obvykle spočívá v diskreditaci předchozích falešných přesvědčení a v získání nových schopností potřebných pro úspěšné vykonání činnosti (Bandura, 1982). Kognitivní zpracování informací ovlivňuje self-efficacy, která má zpětně vliv na motivaci a zpracovávání informací (Bandura, 1989a).

2.5 Nepřímý vliv self-efficacy na lidské jednání

Vnímaná self-efficacy ovlivňuje jednání lidí zčásti přímo (Bandura (1982) zmiňuje přímý vliv self-efficacy na úroveň stresu, deprese a úzkosti), ale především nepřímo prostřednictvím čtyř hlavních faktorů, kterými jsou kognitivní procesy, motivace a vytrvalost, afektivní stavy a selektivní procesy (Bandura, 1982, 1989a a 1997).

2.5.1 Kognitivní procesy

Self-efficacy ovlivňuje vzorce myšlení, které mohou být jedinci nápomocné, nebo mu naopak klást překážky (Bandura, 1982). Přesvědčení o vlastních schopnostech rozhoduje o tom, zda bude člověk pesimistický, nebo optimistický, strategicky planující, nebo nepředvídatelný (Bandura, 2006). Jedinec v souladu s mírou self-efficacy přemýšlí o aktivitách, předvídá možné scénáře jejich průběhu a výsledky (Bandura, 1989a).

Lidé s vysokou mírou self-efficacy mají vyšší aspirace, staví se čelem náročným výzvám a neústupně jim čelí. Také si spíše představují scénáře úspěchu, místo aby uvažovali nad tím, co se může pokazit (Bandura, 1997). Vysoká self-efficacy také

umožňuje dívat se na věci z širší perspektivy, uvažovat jasně a rozhodovat se ve složitých situacích (Bandura, 1989a).

Nízká self-efficacy naopak způsobuje setrvávání na vlastních nedostacích, představování si možných potíží a tvorbu scénářů selhání, což má negativní vliv na výkon v úkolu (Bandura, 1989a). Situace se lidem s nízkou self-efficacy jeví hrozivější, než jsou, a vyvolávají u nich stresovou reakci, která jim znemožní uvažovat nad tím, jak neefektivněji situaci zvládnout (Bandura, 1982).

2.5.2 Motivační procesy

Self-efficacy ovlivňuje motivaci jedince tím, že vytváří představu o možných výsledcích aktivit vzhledem ke schopnostem, ovlivňuje stanovování cílů a plánování činnosti (Bandura, 1997). Lidé s vysokou self-efficacy si stanovují vyšší cíle, jsou odhodláni jich dosáhnout, a proto vynakládají vyšší úsilí, nevzdávají se snadno (Bandura, 1982) a vytrvají, dokud nedosáhnou úspěchu (Bandura, 1989a). Vnímaná self-efficacy je dobrým prediktorem úspěšných výkonů a selhání v určitém úkolu (Bandura & Schunk, 1981) a také toho, jak odolné bude stávající přesvědčení jedince vůči selháním (Bandura, 1997). Čím vyšší míra self-efficacy, tím spíše jedinec vytrvá navzdory překážkám, a tím větších úspěchů jedinec dosahuje (Bandura, 1982). Naopak člověk pochybující o svých schopnostech při setkání s překážkou sníží své úsilí nebo se předčasně vzdá (Bandura, 1989a) a neúspěch ho odradí i od dalších pokusů o zvládnutí dané činnosti (Bandura & Cervone, 1983).

2.5.3 Afektivní procesy

Self-efficacy ovlivňuje odolnost vůči nepříznivým situacím, kvalitu emocionálního života, vnímané ohrožení, úroveň stresu a deprese v náročných situacích (Bandura, 2006). Čím vyšší míra self-efficacy, tím nižší emoční aktivace, méně znepokojivých myšlenek, pocit větší úrovně copingových schopností a úspěšnější zvládání hrozeb (Bandura, 1982). Lidé s vysokou mírou self-efficacy se umí uklidnit, odpočinout si a případně vyhledat sociální oporu, která navýší jejich schopnost situaci zvládnout. Naopak nízká míra self-efficacy má za následek fyziologickou aktivaci, úzkost, stresovou reakci, ztrátu naděje a vnímání okolí jako ohrožujícího. Výsledná pokleslá nálada zpětně ovlivňuje self-efficacy, má negativní dopad na sociální vztahy a může vést až k depresi (Bandura, 1997).

2.5.4 Selektivní procesy

Hodnocení self-efficacy ovlivňuje také, jaké činnosti bude jedinec vykonávat, jaké prostředí si zvolí a jaká životní rozhodnutí učiní (Bandura, 1982). Přesvědčení o vlastních schopnostech dává člověku pocit určité kontroly nad prostředím, ve kterém žije (Bandura, 1989a). Lidé proto budou volit takové činnosti, které spadají do jejich vnímané self-efficacy a budou se vyhýbat těm, o kterých věří, že výrazně přesahují jejich schopnosti, a které vnímají jako ohrožující (Bandura, 1977).

Mezi jednotlivými procesy nejsou jasné hranice, navzájem se prolínají a sám Bandura stejný proces v různých článcích zahrnuje do jiných kategorií. Jednotlivé oblasti vlivu jsou tak spíše teoretické, v praktickém životě se vzhledem ke komplexnosti lidského uvažování, jednání a chování nedají jednoznačně oddělit.

2.6 Vlastnosti self-efficacy

Self-efficacy není neměnnou osobnostní charakteristikou nezávislou na situaci, ale diferencovaný systém přesvědčení o sobě, která jsou spojená s různými sférami lidského fungování (Bandura, 2006). Některé situace vyžadují větší míru určitých schopností a nesou větší riziko neúspěchu než situace jiné, a podle toho se liší i míra příslušné self-efficacy (Bandura, 1977). Nemá proto význam mluvit o self-efficacy v obecných relacích, ale vždy je nutné ji vztahovat na konkrétní oblast nebo činnost.

Nicméně to, že je self-efficacy doménově specifická, neznamená, že mezi self-efficacy pro jednotlivé činnosti není žádná spojitost (Bandura, 1977). Pokud rozdílné činnosti vyžadují podobné dílčí dovednosti, existuje mezi self-efficacy pro tyto činnosti určitý vztah (Bandura, 2006). Jistá úroveň obecnosti existuje i u self-efficacy pro rozdílné činnosti, u kterých se ale potřebné dovednosti rozvíjejí společně za působení vlivů sociálního okolí (Bandura, 1989b, 2006). A do třetice, pokud člověk získá silnou zkušenost s úspěšným zvládnutím určité činnosti, může takto silný zážitek interpretovat jako obecné potvrzení vlastních schopností, což se může projevit i v jiných doménách, než do které spadala původní aktivita (Bandura, 2002).

2.7 Dimenze self-efficacy

Self-efficacy se liší v několika dimenzích: úrovni (magnitude), síle (strength) a obecnosti (generality). První dimenze rozlišuje self-efficacy podle úrovně. To znamená, že při seřazení úkolů podle obtížnosti jsou někteří jedinci přesvědčení o tom, že mají

schopnosti potřebné k úspěšnému zvládnutí pouze u snadných úkolů, někteří o úspěchu v úkolech s průměrnou obtížností a někteří jsou natolik přesvědčení o vlastních schopnostech, že očekávají úspěch i u nejnáročnějších úkolů (Bandura, 1977).

Self-efficacy se také liší svou silou (neboli stabilitou). Silné přesvědčení zůstane nezměněné při dílčích, nevýznamných selháních, zatímco slabé je snadno zpochybněno a sníženo tváří v tvář překážkám. Čím je přesvědčení silnější, tím spíš jedinec vnímá činnosti jako méně ohrožující a vytrvá ve svém úsilí navzdory nesnázím, dokud neuspěje (Bandura, 1982). Na sílu self-efficacy má také vliv důvěryhodnost a autenticita zdrojů, ze kterých přesvědčení vychází (Bandura, 1989a).

Poslední dimenzí, kterou Bandura u self-efficacy uvádí, je její obecnost. Self-efficacy může být úzce specifická pro určitou činnost nebo naopak ovlivňovat očekávání i pro jiné situace a činnosti (Bandura, 1977).

2.8 Učitelská self-efficacy

Profese učitele je charakteristická tím, že se v ní odrážejí osobnostní vlastnosti vyučujícího. Ty potom určují kvalitu výuky, přístup k žákům a sebehodnocení vyučujících. Jednou z rovin sebezposuzování je i self-efficacy daného učitele. Učitelská self-efficacy může být definována jako přesvědčení učitele o vlastních schopnostech organizovat a realizovat určitý sled aktivit nutných pro úspěšné dosažení specifického výukového cíle v daném kontextu (škola, třída, skupina studentů)³ (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Tschannen-Moran a kol. (1998; in Kelm & McIntosh, 2012) zahrnují do učitelské self-efficacy dva procesy: zhodnocení cíle a obsahu výuky (úvaha o motivaci a schopnostech žáků, školním prostředí a dostupných zdrojích) a hodnocení osobní učitelské kompetence.

Self-efficacy není reálná schopnost vyučovat, komunikovat s žáky, kolegy či rodiči, hodnotit apod., ale představa o sobě jako o profesionálovi, který má edukačně působit na žáky v rámci instituce (Majerčíková & Gavora, 2013). Self-efficacy učitele je silný motivační faktor ovlivňující chování, a je proto kritická pro skutečný úspěch či selhání učitele (Henson, 2001). Určuje, kolik energie je vyučující schopný nashromáždit a věnovat své práci a jak je vytrvalý při řešení problematických situací. Vyšší učitelská

³ V literatuře se objevuje ještě druhé pojetí učitelské efficacy, které vychází z konceptu místa kontroly J. Rottera. Učitelská (self) efficacy je v tomto pojetí definována jako přesvědčení učitele o vlastních schopnostech pozitivně ovlivnit proces učení a jeho výsledky u studentů (Henson, 2001).

self-efficacy má za následek víc nashromážděné energie, úsilí, odolnosti a vytrvalost, zatímco učitelé s nízkou self-efficacy se rychle vyčerpají a jsou často ve stresu (Gavora, 2008).

2.9 Vývoj a zdroje učitelské self-efficacy

Self-efficacy učitele se začíná vytvářet už během studia na vysoké škole při přípravě na učitelskou profesi a dále se rozvíjí během praxe. V průběhu let si učitelé vybudují relativně stabilní, nikoli však fixní self-efficacy (Gavora, 2008). Úroveň přesvědčení učitele o schopnostech vyučovat se totiž může měnit v důsledku zásadních proměn edukačního, kulturního a sociálního kontextu (Majerčíková & Gavora, 2013).

Informace o učitelské self-efficacy pocházejí ze čtyř zdrojů podle Bandury (1977, 1989b) vztažených na kontext vyučování.

Předchozí zkušenosti z učitelské praxe jsou nejvlivnějším zdrojem zvláště u zkušených učitelů. Minulé výkony zprostředkovávají poznání vlastních schopností i informace o komplexitě dané výukové činnosti (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Pokud je vyučující se svým výkonem spokojený, působí to pozitivně na jeho self-efficacy. Neúspěchy mohou naopak učitelskou self-efficacy snižovat, nebo být interpretovány jako výzvy vzbuzující zvýšené úsilí (Gavora, 2008).

Pokud je vyučujícím zkušenost s výukou zprostředkována, získávají informace o povaze výuky, takže vědí, co je čeká a jaké problémy ve třídě mohou nastat (Chong & Kong, 2012). Pocit lepší připravenosti na výuku pak může zvýšit self-efficacy pozorujícího učitele. Kromě pozorování profesních vzorů může být učitelská self-efficacy zvýšena, pokud starší učitelé předávají zkušenosti a osvědčené metody začínajícím kolegům. Učitelé s dlouholetou praxí mohou naopak získat nové perspektivy a přístup k výuce pozorováním či diskuzí s kolegy profesně mladšími (Chong & Kong, 2012).

Přesvědčování za strany sociálního okolí zahrnuje povzbuzení, pomoc s překonáním překážek či konstruktivní zpětnou vazbu (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Tschannen-Moran a Hoy (2007) zjistily, že přesvědčování jako zdroj informací o self-efficacy je obzvláště významný pro začínající vyučující. Chong a Kong (2012) zdůrazňují význam konstruktivní zpětné vazby v bezpečném prostředí na posilování self-efficacy. Mottet, Beebe, Raffeld a Medlock (2004) poukazují na to, že nejen verbální, ale i neverbální reakce žáků ve třídě mají velký vliv na self-efficacy učitele.

Emocionální a fyziologická aktivace při výuce se podílí na tom, jak učitel hodnotí své kompetence. Učitel v dobré fyzické i psychické kondici bude přesvědčen o své schopnosti překonávat překážky, zatímco vyčerpaný vyučující potýkající se s krizí nebude vlastním schopnostem důvěřovat (Gavora, 2008).

I pro informace o učitelské self-efficacy platí, že jsou nejprve kognitivně zpracovány, než jsou začleněny do stávajících přesvědčení. Projevuje se taktéž cyklická povaha self-efficacy – vysoká učitelská self-efficacy povede spíše k úspěchu, který se zpětně promítne do nárůstu self-efficacy učitele (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

2.10 Dimenze učitelské self-efficacy

Učitelská self-efficacy je kontextuálně specifická. Liší se v závislosti na vyučovaném předmětu, třídě, prostředí (v rámci školy a třídy) a zkušenostech (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Vyučující se například může cítit kompetentní v určité oblasti výuky nebo s určitou skupinou žáků a méně kompetentní v jiném předmětu nebo třídě. Výzkumníci se však zatím zcela neshodují, nakolik je učitelská self-efficacy kontextuálně specifická a nakolik ji lze generalizovat napříč různými kontexty (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Např. Bandura (2006) ve své škále vyděluje sedm subškál: vliv na rozhodování, vliv na zdroje školy, výuka, disciplína, zapojení rodičů, zapojení komunity a tvorba pozitivního klimatu ve škole. Pokouší se tak navrhnout nástroj, který není ani příliš úzce zaměřený, ani příliš obecný. Nicméně byly proti jeho škále vzneseny námitky, protože nedostatečně reprezentuje hlavní náplň učitelské profese (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Různí autoři tak navrhli vlastní nástroje a dělí učitelskou self-efficacy do různých domén podle dovedností nebo činností učitele. Např. Tschannen-Moran a Hoy (2007) rozlišují učitelskou self-efficacy didaktickou, self-efficacy pro udržování disciplíny a self-efficacy pro zapojení studentů. Caprara, Barbaranelli, Steca a Malone (2006) se s nimi shodují v prvních dvou subškálách, ale navrhuje také dvě jiné – ocenění od kolegů a rodičů a využívání technologických inovací ke zlepšení vlastní práce. A do třetice Skaalvik a Skaalvik (2007) rozlišují oblastí dokonce šest: didaktickou self-efficacy, udržování disciplíny, spolupráci s kolegy a rodiči, vyrovnávání se se změnami, individualizaci výuky a motivaci studentů.

2.11 Faktory ovlivňující učitelskou self-efficacy

Začínající učitelé mají nižší self-efficacy než zkušenější kolegové, což je vzhledem k jejich nezkušenosti pochopitelné. Self-efficacy se s přibývajícím léty v praxi zvyšuje, a pokud ne, opouštějí učitelé obvykle profesi (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Klassen a Chiu (2010) našli podobný vztah, který ale přestal platit pro vyučující blížící se ke konci kariéry, jejichž učitelská self-efficacy klesá. To vysvětlují snížením sebehodnocení ve vyšším věku, změnami hodnot, úbytkem schopností nebo stereotypy spojenými se stářím. Shaukat a Iqbal (2012) našli rozdíly mezi mladými a staršími vyučujícími pouze v self-efficacy pro udržování disciplíny. Paneque a Barbeta (2006) nenašli žádné rozdíly v self-efficacy v závislosti na letech praxe. Vyučující ve vyšších ročnících základních škol mají oproti vyučujícím nejmladších žáků nižší self-efficacy (Klassen & Chiu, 2010). Podobné zjištění bylo učiněno při srovnání self-efficacy vyučujících na základní a střední škole (Shaukat & Iqbal, 2012). Možným důvodem je vyšší náročnost učiva, a tím i rostoucí nároky na didaktické schopnosti vyučujících. Druhým důvodem pak může být častější narušování výuky ze strany studentů a problémy s udržením pořádku ve třídě.

Na míru učitelské self-efficacy nemá vliv umístění školy (centrum, okrajová oblast) ani socioekonomický status žáků (Paneque & Barbeta, 2006). Rozdíly se ale objevují mezi muži a ženami. Erdem a Demirel (2007) zjistili statisticky významně vyšší skóre učitelské self-efficacy pro ženy, zatímco Shaukat a Iqbal (2012) a Klassen a Chiu (2010) nezjistili rozdíly s výjimkou self-efficacy pro udržování disciplíny, kde skórovali lépe muži. Úroveň self-efficacy je v neposlední řadě ovlivněna studijními výkony žáků (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Holzberger, Philipp & Kunter, 2013).

2.12 Projevy učitelské self-efficacy

Učitelská self-efficacy má významný vliv na profesionalitu chování učitele a učení žáků (Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011). Přesvědčení učitelů o vlastní self-efficacy ovlivňuje jakého školního rozvoje a výsledků dosáhnou jejich žáci (Bandura, 1993; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), jejich motivaci k učení a self-efficacy (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Učitelé se silným přesvědčením o vlastních schopnostech vyučovat vytvářejí zážitky úspěchu pro své žáky (Bandura, 1993), méně kritizují za neúspěch, vytrvají ve snaze uspět se selhávajícím žákem, diferencují způsob výuky vůči menším skupinkám ve třídě a jsou ochotnější věnovat se žákům se

speciálními potřebami. Vyšší učitelská self-efficacy má pozitivní vliv na formování postojů žáků ke škole, jejich zájem o učivo a vnímání důležitosti učiva. Učitelská self-efficacy ovlivňuje způsob výuky v přírodních vědách, kde učitelé s vysokou self-efficacy zaměřují výuku méně na texty v učebnicích, více na aktivity a kooperativní učení. Vyučující s vyšším hodnocením vlastních schopností udržovat disciplínu ve třídě spíše využívají strategii chvály, povzbuzování, věnování pozornosti a odměňování než tresty (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Pochybující učitelé vytvářejí prostředí, které narušuje self-efficacy a kognitivní rozvoj studentů (Bandura, 1993).

Self-efficacy vyučujícího ovlivňuje rozhodování, stanovování výukových cílů, množství úsilí vynaloženého při výuce, vytrvalost v náročných podmínkách a odolnost, pokud musí čelit nezdarům (Paneque & Barbetta, 2006). Promítá se také do nadšení a oddanosti profesi (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), atmosféry ve třídě, spravedlnosti, jasnosti výkladu, ochoty zkoušet nové materiály a přístupy a do touhy nacházet nejlepší metody výuky (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Při řešení konfliktů se self-efficacy učitele projevuje ve volbě strategie řešení. Vysoká self-efficacy předjímá strategii názorové integrace, zdůrazňování společných rysů mezi konfliktními stranami, snahu o kompromis a také vyhýbavý styl, kdy jsou nepodstatné konflikty řešeny až ve vhodné chvíli, nikoli ihned (Pinchevsky & Bogler, 2014). Učitel s vysokou self-efficacy také dokáže lépe kompenzovat nepříznivé vlivy prostředí, lépe odolává vnějšímu tlaku, únavě a stresu (Gavora, 2008). Ukazuje se, že self-efficacy vyučujícího má pozitivní vztah k pracovní angažovanosti a spokojenosti (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Klassen & Chiu, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Pozitivní vliv self-efficacy je umožněn jejím vlivem na seberegulaci jedince.

2.13 Souvislost učitelské self-efficacy s vyhořením u vyučujících

Většina doposud realizovaných studií dochází k závěru, že mezi učitelskou self-efficacy a mírou vyhoření existuje negativní vztah. Nevýhodou výzkumů však je, že téměř v každém je použitý jiný nástroj na měření učitelské self-efficacy, a tak je srovnatelnost výsledků problematická. V přehledové studii 11 výzkumů však i přes značnou rozmanitost nástrojů všechny výsledky potvrdily negativní vztah mezi učitelskou self-efficacy a vyhořením (Brown, 2012). Korelace mezi těmito dvěma fenomény jsou obvykle slabé až středně silné (např. Friedman, 2003; Høigaard, Giske & Sundslí, 2012), Skaalvik a Skaalvik (2007) našli dokonce silný vztah. Studie s longitudinálním

designem umožňují určit nejen vztah, ale i příčinnou vazbu mezi těmito dvěma fenomény. Schwarzer a Hallum (2008) zjistili, že nízká self-efficacy předchází vyhoření u vyučujících, a to prostřednictvím vlivu na míru stresu v zaměstnání. Podle Betoreta a Artigy (2010) jsou zprostředkovatelem mezi self-efficacy a vyhořením copingové strategie. Výsledky jejich výzkumu naznačují, že vysoká míra self-efficacy zvyšuje frekvenci, s jakou jsou uplatňovány aktivní copingové strategie, které následně snižují míru depersonalizace a zlepšují osobní výkon. V další studii předpovídala vysoká míra učitelské self-efficacy nižší skóre emočního vyhoření a také vysvětlovala čtvrtinu rozptylu ve skórech osobního výkonu, nicméně pro depersonalizaci se úroveň self-efficacy neukázala jako statisticky významná proměnná (Comerchero, 2008). Dicke a kol. (2014) se zabývali self-efficacy pro disciplínu ve třídě, která podle jejich zjištění predikuje emoční vyčerpání vzniklé v důsledku vyrušování ve třídě pouze u vyučujících s nízkou self-efficacy tohoto typu. Nicméně některé studie nacházejí opačnou příčinnou souvislost, např. Brouwers a Tomic (2000) objevili vliv emočního vyčerpání na míru self-efficacy.

Ve stručnosti lze říci, že self-efficacy ovlivňuje míru vyhoření prostřednictvím působení na jiné důležité proměnné. Celý proces má navíc cyklickou povahu, tj. úroveň vyhoření má následně zpětný vliv na míru self-efficacy (Friedman, 2003).

3 Syndrom vyhoření

3.1 Definice a vysvětlení pojmu

Koncept vyhoření vznikl v 70. letech minulého století a rychle pronikl mezi vědeckou komunitu i do praxe (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Syndrom vyhoření (burnout syndrome) bývá nejčastěji definován jako stav celkového, především pak psychického vyčerpání (Hagemann, 2012; Kebza, 2005), které pramení z nadměrných psychických nároků, chronických interpersonálních stresorů (Leiter & Maslach, 1988; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) a chronického emocionálního přetěžování v zaměstnání. Melamed a kol. (2006) definují syndrom vyhoření jako unikátní afektivní reakci na (pracovní) stres, jejíž podstatou je vyčerpání energetických zdrojů individua. Vyhoření souvisí s pocitem, že vyvíjené úsilí trvá již nadměrně dlouho, nevede k úspěšnému řešení a vnitřní zdroje sil jsou již vyčerpány (Kebza & Šolcová, 2004). Jedinec se cítí

vyčerpaný a upadá do pasivity. Nejedná se pouze o označení přechodného stavu, ale o dlouhodobě se vyvíjející proces (Kebza, 2005).

Nejprve byl tento fenomén zkoumán v souvislosti s pomáhajícími profesemi (zdravotnictví, sociální práce), později byl rozšířen na další skupiny, např. manažery, podnikatele, úředníky atd. Podle odhadů syndromem vyhoření trpí asi 4-7 % pracující populace v Nizozemí, 7,4 % ve Švédsku a podobné procento i ve Finsku (Melamed a kol., 2006).

Syndrom vyhoření zasahuje celou osobnost člověka v rovině tělesné, kognitivní, emoční i sociální (Hagemann, 2012). Nejčastěji používaná konceptualizace rozlišovala složku emočního vyčerpání, depersonalizace a redukováného výkonu. Nedávno však byly tyto tři subškály pozměněny na nové: vyčerpání, cynismus a pocit osobní neefektivity (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Maslach, 2003). Emoční vyčerpání odkazuje na pocit přetížení a vyčerpání zdrojů jedince. Cynismus označuje negativní a necitlivý přístup k některým aspektům práce a přílišný odstup od ní. Poslední dimenze reprezentuje pocit nekompetentnosti, nedostatečných výsledků a neproduktivity v zaměstnání.

V pojetí Shiroma a Melameda (2006) se sledují tři hlavní komponenty vyhoření: fyzická a kognitivní únava a emoční vyčerpání. Fyzická únava souvisí s pocitem únavy a nízké hladiny energie při běžných pracovních činnostech. Kognitivní únava se projevuje jako zpomalené myšlení, problémy s udržováním pozornosti a omezení bystrosti. Emoční vyčerpání se v jejich pojetí omezuje pouze na projevy nedostatku energie potřebné na investici do vztahů s ostatními lidmi v zaměstnání a reprezentuje tak spíše interpersonální složku vyhoření (Melamed a kol., 2006).

3.2 Rizikové faktory syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření vzniká souhrou faktorů prostředí a osobnostních faktorů, nicméně se zdá, že faktory prostředí, zvláště pracovní podmínky (chronický stres, přetěžování) mají na rozvoj tohoto syndromu výraznější vliv (Leiter & Maslach, 1988; Melamed a kol., 2006). Do osobnostních faktorů s vlivem na rozvoj syndromu vyhoření patří demografické proměnné, osobnostní charakteristiky a postoje k práci (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Vnější rizikové faktory nalezneme v širším sociálně kulturním kontextu a pracovním prostředí v organizaci.

3.2.1 Demografické faktory

Z demografických proměnných nejvýznamněji s vyhořením souvisí věk. Mezi mladšími pracovníky je míra vyhoření vyšší než mezi střední generací. Pravděpodobně to souvisí s tím, že ti, kteří vyhoří na počátku kariéry, opustí práci a zůstanou jen ti méně vyhořelí (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Gender nevykazuje jednoznačnou souvislost s vyhořením, některé studie nacházejí vyšší skóry u mužů, jiné u žen nebo nenacházejí rozdíly. Např. Fernet a kol. (2012) zjistili u souboru vyučujících, že ženy se během školního roku spíše emočně vyčerpají než muži, muži zase skórují výše na škále cynismu. Lidé, kteří žijí sami, mají vyšší tendenci trpět vyhořením než lidé v manželství, což je pravděpodobně zapříčiněno absencí sociální opory a jejího protektivního vlivu. V některých studiích byla nalezena souvislost mezi vzděláním a vyhořením, kde vzdělanější pracovníci byli více vyhořelí než ti méně vzdělaní (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

3.2.2 Osobnostní faktory

Syndrom vyhoření se zkoumá ve spojitosti s rozmanitými osobnostními vlastnostmi a ukazuje se, že některé mají s vyhořením úzkou souvislost. Tendenci k rozvoji syndromu vyhoření mají perfekcionisté, pečliví a odpovědní jedinci, kteří na sebe kladou vysoké nároky (Hagemann, 2012), jsou velmi výkonní a produktivní a dlouhodobě pracují nad úroveň vlastní kapacity (Křivohlavý, 2001). Zároveň mají strach ze selhání, neumí přiměřeně odpočívat a obnovovat energii. Náchylnější k vyhoření jsou také jedinci, kteří nemají dobré interpersonální vztahy a nejsou dostatečně asertivní (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013). Empatie, altruismus, zvýšená citlivost, ohledy na potřeby ostatních nebo syndrom pomáhajícího také mohou přispívat k rozvoji vyhoření. Neschopnost zvládat konflikty, nevhodné strategie pro vyrovnávání se se stresem a externí lokalizace kontroly jsou dalšími rizikovými faktory. S vyhořením je spojen také neuroticismus (Armon, Shirom & Melamed, 2012), nízké sebepojetí, obzvlášť potom sebehodnocení, chování typu A (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), tendence k hostilitě, depresivitě a beznaději (Pelcák, 2005), přehnaná soutěživost a srovnávání s druhými (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013).

3.2.3 Postoje k práci

Syndrom vyhoření může vzniknout v důsledku nezvládnutého a neproduktivního vztahu k práci (Kebza, 2005). Schaarschmidt (in Hagemann, 2012) rozlišuje dvě riziková schémata:

1. Tito lidé začínají pracovat s velkým nadšením, motivací, naivními ideály a očekáváním, že jim práce dá smysl života. (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009; Křivohlavý, 2001). Oddají se naplno své práci a nemají kromě ní žádné zájmy ani koníčky. Nadšení ale brzy vyprchá při střetu s realitou, byrokracií a nejrůznějšími problémy a vystřídá ho frustrace, pocit vyčerpání a selhání, cynismus, přesvědčení, že vynakládané úsilí je neadekvátní nízkému výslednému efektu (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013). Tito lidé už nemají energii pokračovat ve své snaze, nedosahují vytyčených cílů, postupně se stahují do pozadí a podléhají apatii.
2. Člověk vnímá své zaměstnání jako nepříjemný způsob obživy, chybí mu angažovanost, ctížádost a radost z práce. Je však citlivý na problémové situace v rámci své profese (Hagemann, 2012).

3.2.4 Vnější faktory

Mezi vnější faktory patří široký společenský kontext a prostředí v organizaci. Proměny sociálního, ekonomického a kulturního prostředí v posledním čtvrtstoletí, zvýšené životní tempo, důraz na výkon a konkurenceschopnost způsobily množství změn v kontextu organizací a firem (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). To má následně efekt také na zaměstnance, na které jsou kladeny rostoucí nároky, očekává se od nich větší úsilí, flexibilita a realizace jejich potenciálu v zájmech organizace s možností být kdykoli propuštěn (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Psychosociální stres v pracovních podmínkách souvisí s organizačními aspekty v zaměstnání, sociálním prostředím a obsahem i určitými operačními aspekty prováděné práce (Kebza, 2005).

Faktorem, který výrazně ovlivňuje rozvoj syndromu vyhoření je dlouhodobé pracovní přetěžování v podobě tlaku na kvalitu i kvantitu výkonu, časový stres, malý prostor pro odpočinek a nedostatek zdrojů potřebných pro výkon práce (Maslach & Leiter, 2008; Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013; Kebza, 2005; Maslach, 2003). Výzkumně se zjistilo, že navýšení pracovních nároků zvýšilo úroveň vyhoření měřenou po 3 letech (Melamed, Armon, Shirom & Shapira, 2011).

Pokud je spolu s vysokými nároky přítomná nízká autonomie pracovní činnosti, nízké pravomoci a nemožnost podílet se na rozhodování (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) zároveň s vysokou externí kontrolou, existuje zvýšená pravděpodobnost vzniku vyhoření. Dalšími faktory přispívajícími k vyhoření je nesoulad osobnosti člověka s pracovním prostředím, např. v oblasti hodnot. Při nesouladu v hodnotách pracovníka a organizace člověk vykonává činnost, kterou musí dělat, nikoli takovou, jakou by si představoval nebo chtěl dělat. Konflikty rolí a nejasnost rolí mají také spojitost s vyhořením, protože odporující si či nevyjasněné kompetence a nejasná odpovědnost zatěžují pracovníka (Maslach & Leiter, 2008). Jakékoli konflikty se sociálním okolím, potíže v komunikaci, nedostatečná sociální opora ze strany vedení či kolegů nebo mobbing⁴ také zvyšují pravděpodobnost výskytu vyhoření. Pokud pracovník vnímá rozhodnutí v organizaci jako nespravedlivá, nedostává se mu uznání, respektu a dostatečných odměn, bude náchylnější k vyhoření. Dalšími rizikovými faktory jsou stereotyp, nemožnost profesního rozvoje, chybějící smysl práce a špatná organizace pracovní činnosti (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013).

3.3 Příznaky syndromu vyhoření

Negativní příznaky syndromu vyhoření se projevují především v pracovní sféře života, a to v oblasti poznávacích funkcí, motivace i emocí, ovlivňují postoje, názory i výkonnost a následně celé vzorce profesionálního chování a jednání (Kebza, 2005). Prvotní příznaky zasahují především jedince samotného, později se projevují také v jeho efektivitě, chybovosti a v mezilidských vztazích při jednání s druhými (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013). Rozvinutý syndrom vyhoření redukuje radost ze života a jeho celkovou kvalitu, ztrácí se schopnost navazovat sociální kontakty a odolnost a je narušeno sebepojetí, což může vést k předčasnému odchodu ze zaměstnání (Hagemann, 2012). Navíc se zdá, že vyhoření a jeho příznaky se posilují navzájem, takže např. počáteční úroveň vyhoření zvyšuje vnímanou úroveň pracovní zátěže, která snižuje úroveň kontroly a sociální oporu v práci, čímž redukuje protektivní a zesiluje rizikové faktory (Melamed, Armon, Shirom & Shapira, 2011).

⁴ Mobbing je perfidní forma dehonestace osobnosti na pracovišti, rozumí se jím dlouhodobější šikana, útoky, znevýhodňování a vyčleňování na pracovišti (Hagemann, 2012).

3.3.1 Fyzická stránka

Syndrom vyhoření má, stejně jako dlouhodobě působící stres, neblahý vliv na fyzické zdraví. Vyhořelý člověk se cítí unavený, vyčerpaný a bez energie, může upadat do apatie (Kebza, 2005). Při odpočinku dojde ke krátkodobému zotavení, které ale velmi rychle zmizí při návratu k činnosti. Vyhoření neblaze působí kardiovaskulární systém a je spojováno s bolestmi u srdce, změnami srdeční frekvence (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013), akutním infarktem myokardu, ischemickou chorobou srdeční, mozkovou mrtvicí a náhlou srdeční smrtí (Kebza & Šolcová, 2010). Souvislost vyhoření s rizikem těchto potíží je dokonce stejně vysoká či vyšší než u klasických rizikových faktorů, jako je kouření, krevní tlak, cholesterol apod. (Melamed a kol., 2006). Nepříznivě je ovlivněn také metabolismus (žaludeční vředy, křeče, zvýšený cholesterol, diabetes 2. typu apod.) a dýchání (Hagemann, 2012). Při vyhoření trpí i imunitní systém, což se projevuje častými záněty, rozvojem alergií a náchylností k různým nemocem (Melamed a kol., 2006; Kebza & Šolcová, 2010). Narušení činnosti štítné žlázy a poruchy hladiny hormonů mohou mít za následek neplodnost a ztrátu libida. Dále hrozí kožní potíže, poruchy smyslového vnímání (Hagemann, 2012), chronické bolesti hlavy a svalů, celkové napětí, poruchy spánku a je zvýšeno riziko rozvoje závislostí, které vedou k prohloubení stavu vyčerpání a zoufalství (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013).

3.3.2 Psychická stránka

Pro vyhoření je typické psychické, zvláště pak emoční vyčerpání, které pramení z pocitu, že dlouhodobě vynakládané úsilí již trvá nadměrně dlouho a jeho výsledky jsou mizivé (Kebza, 2005). Dochází k odlivu síly, ztrátě iluzí a idejí, zaujetí a nadšení, veškerá činnost je nadměrně zatěžující, což má za následek utlumení celkové aktivity, redukci spontánnosti, kreativity a radosti ze života. Jedinec je převážně depresivně laděný, propadá smutku a beznaději, další úsilí považuje za bezsmyslné a marné a uzavírá se do sebe (Hagemann, 2012). Pocit vlastní nedostatečnosti a zneuznání vede ke sníženému sebehodnocení a sebedůvěře, sebelítosti, přesvědčení o vlastní bezcennosti a postradatelnosti (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013). Jedinec žije v neustálém napětí, má podstatně sníženou adaptabilitu a neví si rady se sebou samým a vlastními problémy (Křivohlavý, 2001). Vyhořelý jedinec reaguje nepřiměřeně, je často podrážděný a vztahovačný, projevuje nechuť vůči druhým prostřednictvím lhostejnosti, slovní agrese, ironie či cynismu (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013).

Člověk postižený syndromem vyhoření se obtížně soustředí, rozhoduje, má tendenci myslet v kruzích a dělá mu potíže přemýšlet o složitých věcech. Narušena může být také paměť nebo bdělost (Hagemann, 2012).

3.3.3 Sociální stránka

V sociální sféře se vyhoření projevuje celkovým útlumem sociability, nechutí stýkat se s lidmi, nezájmem o druhé a tendencí stahovat se do pozadí (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013). Oploštěné emoční prožívání je redukováno na projevy negativismu, cynismu a hostility a vede až k dehumanizaci osob, jež jsou součástí profesionální práce (Kebza, 2005). Nezájem, lhostejnost a apatie vedou k narůstání konfliktů, zároveň je ale narušena schopnost tyto konflikty řešit. Vyhořelý jedinec má potíže začlenit se do skupiny, což vede k chybějícímu pocitu sounáležitosti, který je nahrazen pocitem odcizení, nedůvěry, osamělosti a izolace. Redukce komunikace s druhými na nezbytné minimum má za následek neschopnost sdělovat vlastní potřeby a prosazovat své zájmy. Přestože se syndrom vyhoření týká především pracovní oblasti, trpí obvykle i vztahy v rodině a přátelské vazby, ze kterých se vyhořelý jedinec také postupně stahuje a zanedbává je (Hagemann, 2012).

3.3.4 Pracovní sféra

V pracovním životě dochází k prolínání všech stránek vyhoření, což vede k celkovému poklesu zájmu o témata související s profesí, který přerůstá v negativní postoje a nechut' (Kebza, 2005), klesá také loajalita vůči organizaci (Leiter & Maslach, 1988). Jedinec má pocit, že už v práci nemůže dál pokračovat, a pokud setrvává v zaměstnání, redukuje své činnosti na rutinní postupy, stereotypní fráze a klišé (Kebza & Šolcová, 2004). Všechny kontakty v rámci zaměstnání, ať už s klienty, kolegy nebo nadřízenými, jsou omezeny na minimum, rozvíjí se negativní postoje (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013). Pracovní výkon vyhořelého jedince se snižuje, přesto přetrvává pocit přepracování a vysoké přetíženosti. Důsledkem je sklon k negativnímu mínění o vlastní pracovní kompetenci, pocit profesního neúspěchu, ztráta zájmu o další osobní růst a přesvědčení o ztrátě potenciálu vyvíjet se v profesi. V pokročilých a závěrečných fázích vyhoření může mít jedinec tendenci k zpřetrhání vazeb s profesí a k odchodu do předčasného důchodu (Kebza, 2005).

3.4 Protektivní faktory ovlivňující míru vyhoření

Protektivní faktory, jsou faktory především na úrovni individua, ale i prostředí a celé společnosti, které mají pozitivní vliv na rezistenci jedince vůči nepříznivým podmínkám včetně syndromu vyhoření.

Na individuální rovině se jedná především o copingové strategie a další vlastnosti, které napomáhají efektivně zvládat stres (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013). Hardiness neboli nezdolnost je jednou z těchto vlastností. Zahrnuje pocit jedince, že je schopen ovládat a ovlivňovat situace ve svém životě (vnitřní místo kontroly v pojetí Rottera); autenticitu a pocit smysluplnosti konání; vnímání obtížných situací jako výzev nikoli hrozeb (Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013). Protektivně vůči syndromu vyhoření působí také vnitřní motivace, asertivita, optimismus, vhodná organizace času, schopnost relaxace, chování typu B, pocit osobní pohody a spokojenosti (Pelcák, 2005), vyšší úroveň příjemnosti a svědomitosti (Armon, Shirom & Melamed, 2012). Dvě ze složek emoční inteligence - autentický vztah k vlastním emocím a emoční regulace - se také ukazují jako ochranné vlastnosti (Hagemann, 2012). V neposlední řadě je důležitá self-efficacy a sociální opora, které mají negativní vztah k syndromu vyhoření (Fernet a kol., 2012). Lze tedy konstatovat, že dobré sociální vztahy, zdravý životní styl, provozování koníčků, dostatek spánku a relaxace jsou určitou ochranou nejen fyzického, ale také duševního zdraví (Ptáček, Raboch & Kebza, 2013).

K omezení vzniku syndromu vyhoření je však nutné eliminovat také zdroje pracovního stresu na úrovni organizací a vytvářet příhodné pracovní podmínky. Pracovní autonomie, proměnlivost práce, příležitosti k odbornému růstu, zpětná vazba a sdílení mezi pracovníky, dobré vztahy na pracovišti, prostředí umožňující chybovat a požádat kolegy či nadřízené o pomoc, spravedlnost a odpovědnost organizace jsou některé z faktorů, které působí na úrovni organizace protektivně vůči vyhoření (Kebza & Šolcová, 2013)

Na celospolečenské úrovni působí preventivně adekvátní společenské a ekonomické uznání profese, její hodnocení a status (Pelcák, 2005).

4 Sociální opora

Život člověka, jakožto společenského tvora, se obvykle už od narození odehrává za přítomnosti dalších osob. S těmito lidmi člověk interaguje, navazuje kontakty a vytváří

vztahy. Prostřednictvím takto vytvořených sociálních vazeb k druhým osobám, skupinám a širší společnosti je jedinci přístupná sociální opora (Kebza, 2005).

4.1 Vymezení pojmu sociální opora

Pojem sociální opora je obtížně definovatelný. Vyjadřuje především funkční obsah vztahů mezi lidmi (House, 1987), přičemž konkrétní pojetí jednotlivých autorů se od sebe liší, viz následující definice.

Křivohlavý (2001, str. 94) sociální oporou v širším slova smyslu rozumí *„pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.“*

Šolcová a Kebza (1999, str. 19) do své definice kromě náročných situací zahrnují i dosahování cílů a definují sociální oporu relativně staticky jako: *„sociální fond, ze kterého lze čerpat v případě potřeby, systém sociálních vztahů, jejichž prostřednictvím se člověku dostává pomoci při snaze dostat nárokům a dosáhnout cílů.“*

Vašina (1999, str. 53) zdůrazňuje emocionální aspekt sociální opory, kterou chápe jako *„existenci nebo přístupnost, blízkost osob, které k nám mají vztah, které mají o nás starost, cení si nás a mají nás rády.“*

Sociální opora je velmi komplexní jev, jehož jednotlivé dimenze a aspekty dosud nejsou zcela prozkoumány. Přestože většina teoretiků i výzkumníků poukazuje na multidimenzionalitu sociální opory, zahrnují jejich definice nejčastěji emocionální blízkost a intimitu (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987). Jednotlivá vymezení pojmu jsou tedy formálně neúplná, protože nezahrnují všechny podstatné atributy sociální opory (Mareš, 2002). To platí i pro výše uvedené definice.

Následující výčet uvádí některé dosavadní poznatky o sociální opoře:

- je to dynamický proces, který se mění v čase;
- má několik dimenzí – interakční, kvantitativní (počet vazeb) a kvalitativní (síla vazeb);
- potřeba sociální opory se mění v průběhu života a s ohledem na životní situaci;
- je přirozenou součástí běžného života, ale míra potřeby opory může být ovlivněna stresem;

- významnými charakteristikami jsou vnímaná dosažitelnost a potřebnost sociální opory, jejichž vnímání se může měnit v závislosti na fyzickém a psychickém stavu jedince;
- sociální opora je ovlivněna širším sociálním a kulturním kontextem (Kebza, 2005).

Opakem sociální opory je sociální izolace, což je situace osamocení jedince, jeho opuštění nejbližšími lidmi či dokonce sociální vyloučení a zavržení (Křivohlavý, 2001).

Křivohlavý (2001), Kebza (2005) a Chamoutová & Chamoutová (2006) rozlišují tři úrovně sociální opory, přičemž každý z nich vymezuje jednotlivé úrovně odlišně:

- makroúroveň – celospolečensky zajišťovaná a organizovaná pomoc potřebným, např. nadace nebo pomoc obětem katastrof (Chamoutová & Chamoutová, 2006); účast na aktivitách komunity (Kebza, 2005);
- mezoúroveň – pomoc sociální skupiny (např. neziskové organizace) vůči svým členům a jejich blízkým v nouzi (Křivohlavý, 2001; Chamoutová & Chamoutová, 2006); kvantitativní a kvalitativní aspekty sociální sítě jedince (Kebza, 2005);
- mikroúroveň – pomoc a opora poskytovaná blízkým člověkem v rámci dyadického vztahu (Křivohlavý, 2001) jeho nejbližšími, rodinou, osobními přáteli či sousedy (Chamoutová & Chamoutová, 2006); kvalita osobních vztahů jednotlivce (Kebza, 2005).

Stejně jako existuje velká rozmanitost v definicích sociální opory, nacházíme v literatuře také různá pojetí sociální opory z hlediska jejího účinku a funkce. Křivohlavý (2001) rozlišuje pět různých pojetí sociální opory:

- teorie připoutání (teorie attachmentu);
- teorie podpůrných sociálních vztahů;
- teorie opěrné sociální sítě;
- teorie sociální opory jako salutoru⁵;
- teorie sociální opory jako nárazníku v boji se stresem.

První pojetí, teorie připoutání Johna Bowlbyho se zabývá především potřebou vztahu mezi matkou a dítětem a také sociálním připoutáním u dospívajících a dospělých, u

⁵ Salutor = faktor podporující zdraví.

kterých je syceno prostřednictvím sítě přátelských vztahů. Druhým pojetím je teorie podpůrných sociálních vztahů, která vychází ze vzájemných vztahů mezi členy rodiny a zabývá se jejich vlivem na celkovou kvalitu sociální opory. Teorie opěrné sociální sítě se zabývá sociální oporou v rámci širší sítě dyadických vztahů jednotlivce a jejím vlivem na zdraví členů této sítě. Sociální opora může být také pojímána jako prostředek k naplňování sociálních potřeb člověka (Křivohlavý, 2001). Potom je to míra, do které jsou naplňovány individuální potřeby člověka po náklonnosti, sounáležitosti a bezpečí ze strany významných druhých osob (Thoits, 1982).

Pro potřeby této práce jsou nejdůležitější poslední dvě pojetí sociální opory. Model přímého účinku sociální opory, tj. sociální opory jako salutoru předpokládá, že pozitivní vliv sociální opory na zdraví je přítomen vždy, nezávisle na aktuální situaci člověka, tedy i mimo zátěžové situace (Žáková, 2013). Dobré vztahy k lidem vytvářejí sociální pohodu, která může působit na zdraví přímo (Vašina, 1999), působení sociální opory se tedy nezužuje pouze na osoby, které v dané situaci prožívají výrazný distres⁶ (Mareš, 2002). Nárazníkový model se zaměřuje na tlumící účinek sociální opory v zátěžových situacích, tj. v situacích, kdy na člověka působí stresor. Předpokládá se, že sociální opora ovlivňuje hodnocení stresorů, zmírňuje nepříznivý vliv zátěžových situací na fyzický i psychický stav člověka a pomáhá chránit před důsledky chronického stresu (Křivohlavý, 2001). Mareš (2002) poukazuje na to, že rozdíly v těchto pojetích nemusí být tak velké, protože každý jedinec se liší v hodnocení zátěžovosti určitého stresoru a existuje odlišné pojetí slov zátěž a zátěžová situace. To se totiž v současné době rozšířilo o běžné každodenní nepříjemnosti, jejichž riziko spočívá v jejich kumulaci, zatímco dříve se uvažovala především zátěž, která téměř přesahovala jedincovu schopnost se se situací vyrovnat. Výše uvedená dvě pojetí tak mohou představovat dva póly jednoho kontinua.

4.2 Druhy a formy sociální opory

Sociální opora nabývá různých forem a v literatuře je tak možné najít mnoho způsobů dělení sociální opory. Druh pomoci, který se dostane jedinci, závisí na jeho potřebách, možnostech a také na tom, jak si jeho okolí situaci vyloží a jakou pomoc na základě toho nabídne (Žáková, 2013). House (1981; in Thoits, 1982) rozlišuje čtyři složky sociální opory podle obsahu:

⁶ Distres = intenzivně prožívaný a na organismus negativně působící stres.

- Emocionální opora – spočívá v poskytování důležitých emocí jedinci v nouzi. Poskytovatel opory nabízí člověku v tísní zájem, empatické porozumění, sdílení, důvěru a lásku, soucítí, uklidňuje a dodává naději (Křivohlavý, 2001; Chamoutová & Chamoutová, 2006). Podle Vašiny (1999) jde o nejdůležitější složku sociální opory.
- Hodnotící opora – vyjadřování úcty, respektu, uznání a ocenění za účelem zvýšit sebehodnocení a sebevědomí člověka v nouzi. Podporuje snahu o zvládnutí situace, autoregulaci a povzbuzuje při hledání alternativ. (Křivohlavý, 2001; Chamoutová & Chamoutová, 2006; Vašina, 1999)
- Informační opora – je založena na zprostředkování informací, které jsou nápomocné při orientaci v náročné situaci a které přibližují různé možnosti řešení. Může spočívat v předání kontaktů na svépomocné skupiny, lidi s podobnou zkušeností nebo profesionály, u kterých je možné vyhledat další podporu. (Chamoutová & Chamoutová, 2006; Křivohlavý, 2001; Žáková, 2013; Vašina, 1999)
- Instrumentální opora – z iniciativy poskytovatele je postiženému nabídnuta věcná pomoc ve formě peněz, obstarání potřebných předmětů či materiálů nebo zařízení služeb, které si příjemce nemůže obstarat sám (Chamoutová & Chamoutová, 2006; Křivohlavý, 2001; Žáková, 2013; Vašina, 1999).

Podobná členění uvádějí i další autoři, např. Cohen a Wills (1985 in Vašina, 1999), kteří také vymezují čtyři druhy sociální opory. Jejich členění se však liší v tom, že hodnotící oporu nevymezují zvlášť, ale zařazují ji do emocionální složky. Místo toho vymezují podporu kamarádskou, která umožňuje jedinci trávit volný čas ve společnosti ostatních.

U sociální opory je kromě obsahové stránky možné rozlišovat jednotlivé dimenze. První dimenzí je směr sociální opory, který určuje, zda je opora poskytována nebo přijímána. Druhá dimenze rozlišuje mezi dosažitelnou a ze zákona stanovenou oporou, třetí mezi popisem jevů a situací a jejich hodnocením (pocit uspokojení). Čtvrtá dimenze se zabývá obsahovou stránkou a poslední pátá dimenze zdroji sociální opory (Tardy 1985 in Kebza, 2005).

Podle druhu zdroje poskytované sociální opory lze rozlišit individuální (osobní) sociální oporu, což je snaha jednotlivce pomoci druhému člověku v náročné situaci a institucionální oporu, která je realizovaná formálními organizacemi.

Křivohlavý (2001) poukazuje na rozdíl mezi objektivně pozorovatelnou sociální oporou a oporou vnímanou příjemcem nebo poskytovatelem (subjektivní oporou). Mareš (2002) uvádí, že odborníci rozlišují pět podob sociální opory: oporu nabízenou, oporu vyhledávanou, oporu poskytovanou, oporu získanou a konečně oporu vnímanou. Kromě těchto pěti druhů je významná také očekávaná sociální opora.

Z pohledu poskytovatele můžeme rozdělit sociální oporu na dva druhy. Nabízenou sociální oporou rozumíme signály, které vysílá poskytovatel příjemci, aby mu dal najevo, že je připraven v případě potřeby pomoci. Obvykle závisí na příjemci, zda pomoc přijme či nikoliv. Poskytovaná sociální opora zahrnuje veškeré aktivity, které poskytovatel realizuje za účelem pomoci postiženému jedinci se zvládnutím situace. Jedná se o přímé objektivně pozorovatelné jednání, které se může odehrávat i bez souhlasu příjemce „v jeho nejlepším zájmu“ (Mareš, 2002).

Z pohledu příjemce se rozlišují zbývající čtyři druhy sociální opory: anticipovaná (očekávaná, dosažitelná, kognitivní), získaná (obdržená, behaviorální, objektivní, přijímaná), vyhledávaná a vnímaná.

Anticipovaná sociální opora vyjadřuje obecná očekávání jedince o tom, jaká míra a forma sociální pomoci mu bude v budoucnosti poskytnuta (Křivohlavý, 2001). Je to přesvědčení člověka o tom, do jaké míry jsou osoby v jeho sociálním okolí dosažitelné a jsou mu v případě nouze připraveny pomoci (Kebza, 2005). Vychází z reflexe sociálního prostředí (Křivohlavý, 2001), z pocitu jedince, že je ostatními přijímán, oblíben, že jim není lhostejný, že se o něho zajímají a pomohou mu, pokud to bude potřebovat (Chamoutová & Chamoutová, 2006). Očekávaná sociální opora je individuálně odlišná a souvisí s některými osobnostními charakteristikami, jakými je např. extroverze, sociální kompetence nebo sebevědomí. Očekávaná sociální opora může být zkreslená oproti reálným možnostem sociálního okolí poskytnout pomoc v obou směrech, tj. nadhodnocená i podhodnocená (Kebza, 2005). Anticipovaná sociální opora je brána v úvahu jako zdroj zvládnání stresu v zátěžové situaci a podporuje tak celkovou pohodu a duševní zdraví (Chamoutová & Chamoutová, 2006). Výzkumně se ukazuje důležité rozlišovat mezi obecným vnímáním dostupné sociální opory a vnímáním očekávané sociální opory u konkrétního vztahu, které vyrůstá z minulých zkušeností s daným člověkem (Pierce, Sarason & Sarason, 1991).

Získaná sociální opora vychází z konkrétní minulé zkušenosti člověka ve specifické situaci, kdy mu byla poskytnuta určitá pomoc (Vašina, 1999). Získaná opora se může od očekávané lišit v důsledku osobnostních charakteristik jedince, např. velmi sebevědomý jedinec může přecenit ochotu ostatních mu pomáhat a naopak, zakřiknutí, nekonfliktní jedinci, jsou v zátěžové situaci překvapeni, že jim okolí pomáhá (Chamoutová & Chamoutová, 2006). Příčinou odlišností mezi očekávanou a reálnou sociální oporou mohou být také faktory na straně sociálního okolí (okolí řeší vlastní problémy apod.). Aby byla sociální opora efektivní, musí vyhovovat potřebám příjemce a zmírňovat dopad stresogenní situace, jinak se může stát, že bude působit negativně a situaci zhoršovat (Kebza, 2005). Získaná opora má pozitivní vliv na zdraví pouze pokud zvyšuje anticipaci sociální opory do budoucna (Haber, Cohen, Lucas & Baltes, 2007).

Proces zvládání stresu zahrnuje mobilizaci, získání a hodnocení obdržené pomoci, přičemž jednotlivé složky vymezuje Mareš (2002) zvláště jako druhy sociální opory.

Vyhledávanou sociální oporou rozumí snahu jedince v nouzi dát různými způsoby najevo, že by potřeboval pomoc, protože danou situaci sám nezvládne (Mareš, 2002). Jedná se o mobilizaci sociální opory jako jedné z copingových strategií (Kebza, 2005). Vnímaná sociální opora je pak to, co osoba chápe jako sociální oporu skutečně získanou, tedy ta pomoc, kterou jedinec subjektivně vnímá jako efektivní, neefektivní či chybějící. Příjemce zaregistruje z objektivně poskytované pomoci jen její určitou část (Mareš, 2002).

Z výzkumů vyplývá, že nástroje měřící očekávanou a získanou sociální oporu spolu souvisí jen do určité míry a je proto nutné tyto dva druhy sociální opory rozlišovat (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987).

Pro potřeby tohoto výzkumu byl zvolen nástroj zaměřený na anticipovanou sociální oporu s ohledem na její pozitivní vliv na zdraví. Z hlediska obsahu je pak výzkum soustředěný převážně na emoční oporu, která je nejdůležitějším aspektem sociální opory s mírným přesahem i do instrumentální složky.

4.3 Sociální síť a zdroje sociální opory

Pojem sociální síť je užíván k charakteristice sociálních vazeb mezi lidmi. Tento termín pochází z původní anglického termínu social network, v němž „network“ označuje síť či soustavu, která něco systematicky pokrývá či zahrnuje (Kebza, 2005). Sociální síť je

strukturálním aspektem mezilidských vztahů, ukazuje tedy, jak jsou tyto vztahy organizovány (Thoits, 2011). Křivohlavý (2001) charakterizuje sociální síť jako soubor lidí kolem dané osoby, s nimiž je či byla tato osoba v sociálním kontaktu a od nichž je možno očekávat, že by jí v případě potřeby poskytly určitou pomoc. Sociální síť tak tvoří významný zdroj sociální opory, protože se v jejím rámci odehrávají podpůrné interakce.

Sociální síť je charakterizována: velikostí, hustotou, vzájemností (reciprocitou), složením (např. podle věku, pohlaví, profesí, zájmů), trvalostí v čase, intenzitou vazeb, frekvencí kontaktu, disperzí a homogenitou (House, 1987). Struktura sítě je ovlivňována pohlavím, věkem, zaměstnaneckým statutem, rodinným stavem, rodičovstvím a etnicitou (Pugliesi & Shook, 1998). Kvantitativní aspekty sítě, jako je její velikost a hustota, nejsou zásadní pro úroveň sociální opory. Ta se odvíjí spíše od kvality celé struktury, důležitá je tedy hloubka, intenzita a vzájemnost v rámci vazeb (Kebza, 2005).

Sociální vazby v rámci sítě ovlivňují do určité míry chování a myšlení jedince (Pierce, Sarason & Sarason, 1991), jsou zdrojem sociálních rolí a sociální kontroly. Při pozorování ostatních a srovnávání s nimi se mohou měnit postoje, přesvědčení a chování směrem ke standardům v dané sociální síti (Thoits, 2011).

Sociální síť je podmínkou poskytnutí pomoci či podpory, protože v jejím rámci dochází k podpůrným interakcím a nacházejí se v ní hlavní zdroje sociální opory (Krpoun, 2012). Podle Tardyho (1985 in Kebza, 2005) mají zdroje opory v sociální síti šest hlavních kategorií: rodina (rodiče, sourozenci, příbuzní), blízcí přátelé, sousedé, spolupracovníci, komunita (např. členové zájmových skupin) a profesionálové (psychologové, zdravotnický personál). Thoits (2011) zmiňuje dva hlavní okruhy poskytovatelů pomoci, a to významné druhé (tj. rodinu a přátele) a osoby, se kterými sdílíme určitou podobnost. Pomáhat mohou nejen jednotlivci, ale i celé skupiny či společenství. Zřejmě nejvýznamnějších zdrojem sociální opory je rodina, jakožto primární sociální skupina. Významným zdrojem sociální opory později v životě je také manžel či manželka. V případě pracovního stresu může být opora poskytovaná nadřízeným nebo spolupracovníky důležitější, než opora od členů rodiny (Vašina, 1999).

4.4 Odvrácená tvář sociální opory

Zatímco dříve bylo u sociální opory zvažováno pouze pozitivní působení na jedince, dochází v poslední době k obratu a vědecká obec se začíná zabývat také možnými negativními účinky sociální opory na příjemce i poskytovatele (např. Křivohlavý, 2001; Kebza, 2005).

Negativní vliv sociální opory se může projevit v situacích, kdy je poskytovaná pomoc v rozporu s představou jedince o vlastní nezávislosti, ohrožuje jeho sebeúctu a sebedůvěru, navozuje pocity bezmoci, ohrožuje sebepojetí jedince, potlačuje schopnost jedince řešit problém samostatně, je v rozporu s představou o chování v souladu s genderovou rolí, neodpovídá potřebám jedince (Kebza, 2005), opora není požadována, pomoc zdůrazňuje společensky nepříznivě hodnocený stav postiženého nebo poskytovatel dává najevo, že je pro něj opora nepříjemným břemenem (Vašina, 1999). Udržování vztahů vyžaduje poměrně velkou časovou a energetickou investici, takže se jedinec může dostávat do konfliktu, při kterém si volí mezi vztahy, pracovními povinnostmi či jinými sférami života. Takto vzniklý konflikt může také negativně ovlivňovat psychickou pohodu jedince.

V případě, že jedinec očekává určitý projev pomoci od konkrétního člověka marně, může být tímto selháním sociální opory frustrován a může se to projevit na jeho psychickém stavu. Křivohlavý (2001) rozlišuje tři hlavní příčiny negativního efektu sociální opory: nadměrnou pomoc, nevhodnou formu pomoci a odlišnost představ o tom, co je potřeba udělat.

Nadměrnou pomoc poskytuje okolí jedinci, pokud pomáhá v situaci, kterou by daný jedinec dokázal zvládnout. Vnucení pasivní role může mít za následek pocity viny a závislosti, úzkost, snížení sebehodnocení, pokles snahy o aktivní zvládání dalších situací i pokles reálných dovedností (Křivohlavý, 2001; Kebza, 2005). Poskytovaná sociální opora by tedy měla být přiměřená situaci tak, aby na jedince v zátěžové situaci kladla určité nároky, nesnižovala pocit osobní kontroly a sebeúcty, a neposilovala tím negativní účinky stresu (Krause, 1995).

Forma poskytované sociální opory nemusí v některých případech odpovídat potřebám nebo představám člověka (Křivohlavý, 2001). Ze strany rodiny může být pomoc neefektivní, pokud její členové nemají s podobnou situací žádnou zkušenost nebo se snaží vyřešit situaci co nejrychleji, aby ulevili svým blízkým i sami sobě, čímž vytváří

nátlak na postiženého jedince (Thoits 1995, 2011). Někteří lidé navíc v určitých životních situacích preferují samotu, ačkoli jde jinak o jedince vyhledávající společnost druhých. Při konfrontaci s náročnou situací se také část osob může snažit nejprve situaci zvládnout vlastními silami a až při neúspěchu se obrátí ke svému okolí pro pomoc. Nutnost vyhledat pomoc může vést k pocitům osobního selhání a neschopnosti (Kebza, 2005).

Negativní důsledky sociální opory se mohou objevit také na straně poskytovatele, pokud pro něj pomoc příjemci znamená nadměrnou zátěž nebo je nabízená opora příjemcem odmítnuta či nevyužita (Mareš, 2002).

4.5 Faktory ovlivňující míru sociální opory

Míru sociální opory ovlivňuje celá řada faktorů. Následující podkapitoly jsou věnovány genderovým rozdílům v sociální opoře, vlivu socioekonomického statusu a manželství na míru sociální opory, dále také objasňují spojitost sociální opory s charakteristikami osobnosti a životními zkušenostmi.

4.5.1 Genderové rozdíly

Ženám se dostává větší míry sociální opory než mužům a jsou k ní i celkově vnímavější (Křivohlavý, 2001). Ženy mají taktéž větší tendenci sociální oporu vyhledávat (Thoits, 1995) a nezůstávat v případě problémů v izolaci (Krpoun, 2012). Muži i ženy se při hledání sociální opory více spoléhají na oporu poskytovanou ženami (Kebza, 2005). Muži a ženy se odlišují také v tom, jaký druh pomoci si přejí obdržet od okolí. Muži své problémy spíše skrývají, dávají (někdy nechtěné) rady a méně vyjadřují emoce oproti ženám. Rozdílnost v preferencích může vést k nepochopení, neshodám a nespokojenosti (Thoits, 1995). S věkem ubývají členové sociální sítě a snižuje se tendence navazovat nové vztahy, což vede ke snížené úrovni sociální opory ve stáří.

4.5.2 Socioekonomický status

Socioekonomický status (přístup ke zdrojům, vzdělání, povolání, společenský status) se ukazuje jako významný faktor ovlivňující sociální oporu. Platí, že čím vyšší vzdělání a socioekonomický status, tím bohatší sociální síť (Krpoun, 2012). Dlouhodobý život v přelidněném prostředí, které je typické pro nejnížší sociální vrstvy v rozvojovém světě, má za následek stažení ze sociálních vztahů, a tím negativně působí na psychické zdraví (Evans, Palsane, Lepore & Martin, 1989; Lepore, Evans & Schneider, 1991).

4.5.3 Manželství a přátelství

Manželství či soužití s partnerem ve většině studií vykazuje souvislost se sociální oporou. Např. u lidí vyššího věku se ukázalo, že ti, kteří žijí v manželství, získávají větší množství emocionální opory než svobodní (Lepore, Evans & Schneider, 1991). Podobně se ukázalo, že pacienti v rekonvalescenci po selhání srdce vykazují nižší míru stresu, když žijí s partnerem než sami (Trivedi a kol., 2009). Výhody manželství či partnerství v podobě vyšší sociální opory však mohou být vyhrazené šťastným svazkům, nešťastné manželství může být naopak zdrojem stresu (Kebza, 2005). Absence důvěrného přátelství během života má negativní dopad na zdravotní stav. U dlouholetých přátel je míra sociální opory obvykle vyšší než u relativně nových přátelských vztahů (Křivohlavý, 2001).

4.5.4 Osobnostní charakteristiky

Vlastnosti osobnosti člověka ovlivňují nejen úroveň anticipované opory, ale také schopnost jedince navazovat a udržovat vztahy, které mohou v případě potřeby sloužit jako zdroje sociální opory. Jedinci, kteří používají efektivní copingové strategie, budou pravděpodobně příjemci menšího množství opory než jedinci méně zdatní (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987). S vyšší mírou anticipované i získané opory je spjatá vyšší míra emocionální stability a tendence rozšiřovat sociální síť a prohlubovat už vytvořené vazby (Krpoun, 2012). Pozitivně na vnímanou sociální oporu i navazování nových vztahů působí např. sebeúcta (Krpoun, 2012), sociální kompetence (Cohen, Sherrod, Clark, 1986), extraverte, vnitřní místo kontroly nebo hardiness (Kebza, 2005). Sociální úzkostnost (Cohen, Sherrod, Clark, 1986), stydlivost, osamělost (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987) a neuroticismus mají k sociální opoře vztah naopak negativní (Kebza, 2005).

4.5.5 Životní události

Aktuální nebo nedávné dění v životě člověka může ovlivňovat hodnocení očekávané i získané opory. Jedinci, kteří se právě potýkají se zátěžovou situací, mohou přijímat více pomoci než ostatní lidé (Sarason, Shearin, Pierce & Sarason, 1987). Životní události, např. nemoc, zranění, změna v příjmech či povýšení v práci mohou vyústit ve zvýšenou míru přijímané opory, ve ztrátu podpůrných vztahů nebo v oboje. Současná míra sociální opory je tak do jisté míry produktem minulých událostí v životě jedince.

Životní události mění pomoc dostupnou jedinci a míra pomoci může ovlivnit pravděpodobnost výskytu určitých událostí (Thoits, 1982).

4.6 Sociální opora jako protektivní faktor

Sociální opora je jedním z determinantů ovlivňujících osobní pohodu a řadí se mezi salutoprotektivní faktory životního stylu. V působení sociální opory se obvykle rozlišují dva modely, a to model nárazníkového (specifického) působení a model přímého (obecného) účinku (Křivohlavý, 2001; Kebza, 2005).

4.6.1 Sociální opora jako nárazník

Model nárazníkového efektu předpokládá, že sociální opora působí pozitivně na fyzické i psychické zdraví jedince v zátěžových situacích, ve kterých prožívá stres. Sociální opora tedy funguje jako nárazník mezi stresem a jeho nepříznivými následky. Jedinci s vysokou vnímanou oporou jsou odolnější vůči dopadům stresorů na zdraví než jedinci s nízkou úrovní sociální opory (Lepore, Evans & Schneider, 1991). Předpokládá se, že sociální opora funguje jako zdroj copingové asistence (Thoits, 2011), který pomáhá jedinci v krizi uvědomit si působení stresoru a dostupnost salutorů, posiluje jeho sebeúctu a self-efficacy a pomáhá s volbou vhodné strategie řešení, přičemž se ukazuje, že vyšší hodnota sociální opory souvisí s tendencí k aktivnímu řešení nikoli k úniku (Křivohlavý, 2001).

Nárazníkový efekt se ve výzkumech střídavě daří a nedaří nalézat v závislosti na použité metodologii. Např. Cohen, Sherrod a Clark (1986) identifikovali nárazníkový efekt jen u sociální opory týkající se oceňování, sebeúcty a pocitu sounáležitosti, nikoli u hmotné opory. Současně zjistili, že pokud je úroveň sociální opory nízká, existuje souvislost mezi stresem a psychologickými potížemi, zatímco při vysoké úrovni tato souvislost vymizí, což svědčí ve prospěch nárazníkového efektu. Podobné výsledky uvádějí Melamed, Armon, Shirom a Shapira (2011) při zkoumání následků stresoru – konfliktu rolí. Lepore, Evans a Schneider (1991) poukazují na to, že se role sociální opory při zvládání stresu může měnit, zvláště pokud stresor působí dlouhodobě. Nejefektivnějším “nárazníkem” je rodina (Fraser & Rodgers, 2012; Haslam, Pakenham & Smith, 2006).

4.6.2 Přímé působení sociální opory

Přímo příznivé účinky sociální opory zažívá každý člověk bez ohledu na to, zda se nachází v zátěžové situaci či ve stresu. Dobré mezilidské vztahy působí kladně na psychickou pohodu a kvalitu života, protože poskytují pocit sounáležitosti (Křivohlavý, 2001). Přijetí, náklonnost a zájem ostatních posiluje pocit vlastní důležitosti, hodnoty, schopností a znamená, že zdroje potřebné k dosahování stanovených cílů jsou dostupné (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011). Nejvyšší incidenci zdravotních potíží tedy nalezneme u osob s nízkou sociální oporou, nezávisle na vlivu stresorů (Kebza, 2005). Zdá se, že zvláště přátelské vztahy a vnímaná opora mají významný přímý vliv na životní spokojenost (Haslam, Pakenham & Smith, 2006).

4.6.3 Vliv na zdraví člověka

Ve stručnosti je možné konstatovat, že sociální opora působí pozitivně na zdraví a životní pohodu, ať už jedinec čelí, nebo nečelí stresogenním vlivům (Thoits, 2011). Jako ilustrace může sloužit tzv. Philippsův efekt, kdy se zjistilo, že úmrtnost lidí po datu narozenin je častější, protože dojde k výraznému zintenzivnění rodinných i přátelských projevů a jejich následnému prudkému oslabení (Křivohlavý, 2001). Sociální opora působí pozitivně při zvládání nemocí, chrání před vznikem a rozvojem psychosomatických chorob a před vznikem posttraumatické stresové poruchy (Kebza, 2005). Vysoká úroveň sociální opory je také významným negativním prediktorem deprese (Krause, Liang & Yatomi, 1989; Trivedi a kol., 2009; Ritakallio & kol., 2010) a pozitivně ovlivňuje výsledky léčby ischemické srdeční choroby (Vaglio a kol., 2004).

Nedostatečná sociální opora je předpokladem horšího zdraví, protože negativně působí na psychoendokrinní, metabolické a fyziologické indikátory, čímž zvyšuje riziko onemocnění či dokonce úmrtí (Kebza, 2005). Pokles sociální opory se neblaze projevuje také rozvojem psychických potíží (Holahan & Moos, 1981).

4.6.4 Sociální opora v pracovním životě

U pracovního stresu se protektivní účinek sociální opory objeví pouze tehdy, pokud se opora týká problémů v zaměstnání a příjemce má vnitřní lokalizaci kontroly (Cummins, 1989; in Kebza, 2005). V pracovním prostředí jsou hlavními potenciálními zdroji sociální opory spolupracovníci a nadřízení, zanedbatelný ale není ani vliv celkového sociálního klimatu v zaměstnání (Leiter & Maslach, 1988). Přestože jsou kolegové a nadřízení obvykle méně osobně zainteresovaní do osobní spokojenosti jedince, mohou

mu oporu poskytovat v jiné podobě, např. jako zprostředkování informací a znalostí (Thoits, 2011). Kolega může jedinci poskytnout pomoc, a tím např. zabránit hádce s nadřízeným, která by mohla vést ke ztrátě zaměstnání (Stetz, Stetz & Bliese, 2006). Terry, Nielsen a Perchard (1993; in Kebza, 2005) konstatují, že nejúčinněji na zvládání pracovního stresu působí opora od nadřízeného, pomoc od kolegů podle nich není tak efektivní.

Nepříjemné nebo stresující vztahy v zaměstnání mohou zvyšovat úroveň stresu a přispívat k emočnímu vyčerpání a rozvoji syndromu vyhoření (Leiter & Maslach, 1988). Důležitost dobrých vztahů na pracovišti se mimo jiné ukazuje u emocionálně náročných profesí jako prevence syndromu vyhoření (Paulík, 1999).

4.6.5 Sociální opora u vyučujících

Vyučující v rámci svého povolání poskytují sociální oporu svým žákům a jejich rodinám. Někdy se však sami ocitnou v situaci, kdy potřebují oporu od svého okolí. V rámci školy může pomoc přijít buď od nadřízeného, tj. ředitele školy, nebo od kolegů. Ředitel školy má významný vliv na úroveň stresu na pracovišti tím, jaký styl vedení používá. Ke kvalitnější práci vyučujících, vyšší angažovanosti a motivovanosti se jako nejvhodnější ukazuje podpůrný styl, který akceptuje potřebu sociální opory vyučujících (Gillernová & Krejčová, 2012). Vyučující si mohou oporu navzájem poskytovat při formálních i neformálních příležitostech. Zvláště důležitá je konstruktivní zpětná vazba, možnost probrat s kolegy problematické situace a získat radu. Podobným způsobem mohou být nápomocné konzultace se supervizorem.

Dalším zdrojem sociální opory mohou být profesionálové z různých oborů (např. poradenští pracovníci, školní psycholog apod.). Učitel však může mít obavy svěřit se jinému odborníkovi nebo může nutnost konzultace chápat jako vlastní selhání (Gillernová & Krejčová, 2012). Někdy se povzbuzení vyučujícím dostává ze strany žáků a jejich rodičů. V neposlední řadě je i v pracovním životě důležitá role rodiny a přátel. V případové studii realizované v USA Milnerem (2002) zmiňuje dotazovaná vyučující respekt ze strany kolegů, pochvaly od rodičů a žáků a podporu manžela jako zásadní zdroje opory při překonávání profesní krize.

4.7 Vztah sociální opory a syndromu vyhoření

Velmi málo studií se doposud zabývalo zkoumáním souvislostí mezi sociální oporou a syndromem vyhoření (Pines, Ben-Ari, Utasi & Larson, 2002). Vzhledem k teorii sociální opory jakožto nárazníku, který redukuje stres, i jejím přímým pozitivním účinkům na zdraví, se dá očekávat, že sociální opora bude působit jako protektivní faktor vyhoření. Budování nekonfliktních přátelských vztahů je doporučováno jako jeden z kroků při prevenci syndromu vyhoření (Kebza & Šolcová, 2004; Lhotková, Šnýdrová & Tureckiová, 2013). Gil-monte, Valcarcel a Zornoza (1993) ve svém výzkumu našli takový vztah mezi stresem, sociální oporou a syndromem vyhoření, který poukazuje na možný preventivní efekt sociální opory při redukci stresu a následného vyhoření v zaměstnání. Rzeszutek a Schier (2014) zjistili, že vnímaná sociální opora je nejlepším prediktorem příznaků vyhoření u terapeutů. Výzkumy ve školském prostředí dokládají negativní korelaci mezi sociální oporou a syndromem vyhoření (Smetáčková, 2013).

Různí autoři prozkoumávali význam sociální opory poskytované od různých okruhů sociálních vazeb. Jenkins a Elliott (2004) postulují největší význam opory poskytované spolupracovníky se stejným postavením na složku emočního vyčerpání, Fernet a kol. (2012) naopak zdůrazňují oporu od nadřízených, kteří mají přímý vliv na vytížení pracovníka. Melamed, Armon, Shirom a Shapira (2011) uvádějí, že nárůst sociální opory v práci, ať už ze strany kolegů či nadřízených predikoval nižší míru vyhoření v čase. Kromě profesionální sféry čerpají jedinci oporu také ze soukromých vztahů, kde důležitou roli hraje rodina, přátelé a okruh známostí v rámci volnočasových aktivit (Kebza, 2005). U učitelů jsou pak významné ještě vztahy s žáky a jejich rodiči (Smetáčková, 2013). Pines, Ben-Ari, Utasi a Larson (2002) se zaměřili na funkční aspekty sociální opory a našli negativní korelaci mezi dostupností naslouchání a emoční podpory a vyhořením.

Negativní sociální prostředí a vztahy v práci vedou přímo k vyššímu emočnímu vyčerpání, zatímco dimenze osobní výkon je korelována pozitivně s dobrými vztahy. U dimenze depersonalizace mají chybějící pozitivní kontakty se spolupracovníky a nadřízenými souvislost s vyšší úrovní depersonalizace (Leiter & Maslach, 1988). Jenkins a Elliott (2004) ve svém výzkumu potvrdili, že vyšší úroveň opory od kolegů souvisela s nižší úrovní emočního vyčerpání, ale pozitivní souvislost mezi zvýšeným

působením stresorů a depersonalizací platila jen u pracovníků, kteří měli vysokou úroveň sociální opory. Vysvětlují to možným sdílením negativních zážitků a očekávání mezi kolegy. Proto by měl při rozvoji sociální opory jako protektivního faktoru kladen důraz na pozitivní a konstruktivní způsob komunikace.

4.8 Vztah sociální opory a self-efficacy

Sociální opora je implicitně obsažená v Bandurově konceptu self-efficacy jako zdroj informací o vlastních schopnostech. Sociální opora může k self-efficacy přispívat přímo prostřednictvím zprostředkované zkušenosti a přesvědčování, nepřímo se může podílet i na informacích o self-efficacy z ostatních zdrojů. Sociální opora tak chování lidí ovlivňuje zprostředkovaně skrze vliv na úroveň self-efficacy. Výzkumně se zjistilo, že u starších lidí vnímaná self-efficacy jedince zprostředkovává vztah mezi sociální oporou a životní spokojeností (Au & kol., 2009). Pozitivní účinek na životní spokojenost prostřednictvím self-efficacy má jak opora ze strany rodiny, tak i přátel (Vieno, Santinello, Pastore & Perkins, 2007). Self-efficacy také funguje jako mechanismus, skrze který má sociální opora vliv na depresivní příznaky (Au & kol., 2009), např. u matek ohrožených poporodní depresí (Haslam, Pakenham & Smith, 2006).

Vysoká úroveň sociální opory rovněž souvisí s vysokou úrovní self-efficacy, která je následně spojená s lepším výkonem (Rees & Freeman, 2009). Sociální opora také souvisí s vyšší self-efficacy pro řešení problémů (Kruger, 1997). Obecná úroveň sociální opory měla u kardiaků v rehabilitaci vztah ke specifické formě opory pro cvičení a zvýšené self-efficacy pro fyzické cvičení (Fraser & Rodgers, 2012). Rodičům s mladistvými delikventy, kteří se účastnili setkání rodičovské podpůrné skupiny, se zvýšila self-efficacy pro orientaci v soudním procesu u mladistvých (Walker & kol., 2015). U učitelů měla podpora ze strany vedení vliv na self-efficacy ovlivňovat pracovní nároky a na výkonovou self-efficacy (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011).

Odlišné vztahy mezi sociální oporou a self-efficacy našly následující studie. Stetz, Stetz a Bliese (2006) zaznamenali nárazníkový efekt sociální opory pouze u jedinců, kteří měli současně vysokou self-efficacy. U jedinců s nízkou oporou byl efekt sociální opory opačný. Autoři toto zjištění vysvětlují pocitem ohrožení u jedinců s nízkou self-efficacy, pokud je na ně upřena pozornost. Warner a kol. (2011) poukazují na synergický efekt sociální opory a self-efficacy. Zjistili, že lidé s nízkou self-efficacy byli spíše neaktivní, ačkoli jim byla dostupná sociální opora, a lidé s nízkou sociální oporou byli spíše

neaktivní, i když měli vysokou self-efficacy. Učitelé s vysokou self-efficacy nebo vysokou sociální oporou používali efektivní copingové strategie, zatímco vyučující s nízkou oporou nebo self-efficacy měli tendenci používat strategii zaměřenou na emoce (Shen, 2009). Výsledky studií se tedy jednoznačně neshodují v tom, jakým způsobem spolu sociální opora a self-efficacy souvisí a interagují. Převážná většina studií však dochází k závěru, že vysoká úroveň obou těchto faktorů působí pozitivně.

B. Empirická část

5 Úvod a cíle výzkumu

Výzkumný záměr této bakalářské práce vznikl původně ve spolupráci s dalšími třemi studentkami ve snaze získat grant na hlubší prozkoumání syndromu vyhoření u vyučujících v České republice. Žádost o grant však nebyla úspěšná a z původního týmu se na realizaci následujícího výzkumu (především na sběru dat) podílely jen dvě studentky. Druhá závěrečná práce se zaměřuje na copingové strategie vyučujících a zpracovává tedy odlišnou část sesbíraných dat.

Učitelská profese je považována za vysoce stresující, s relativně vysokým rizikem rozvoje vyhoření. Syndrom vyhoření je závažný problém, který zasahuje fyzické i psychické zdraví vyučujících a má negativní dopad i na žáky, kteří jsou s těmito vyučujícími ve styku. Někteří vyučující však dokážou negativnímu působení stresorů odolávat, uchovávají si zdraví i nadšení pro svou profesi. V zahraničních výzkumech se často zkoumá protektivní účinek učitelské self-efficacy, poněkud méně často vztah sociální opory a vyhoření. Vzhledem k tomu, že je sociální okolí zdrojem informací pro self-efficacy a sociální opora je obecně chápána jako faktor prospěšný pro zdraví, byla právě sociální opora zahrnuta do výzkumu s účelem prozkoumat její vztah k vyhoření. Tato bakalářská práce se tedy snaží částečně doplnit chybějící poznatky a rozšířit stávající.

Protože v českém prostředí nebyla doposud vyvinuta a validizována škála učitelské self-efficacy, bylo prvním cílem takovouto škálu vytvořit a prozkoumat její psychometrické vlastnosti. Druhým cílem práce pak bylo zjistit míru vyhoření, self-efficacy a sociální opory u vyučujících vybraných základních škol v České republice a také vzájemné souvislosti mezi těmito proměnnými.

6 Výzkumná otázka a hypotézy

Hlavní výzkumné otázky jsou následující:

- 1) Jaká je míra vyhoření u vyučujících ZŠ a jaké demografické proměnné s ní souvisí?

- 2) Jaká je míra self-efficacy u vyučujících ZŠ a jaké demografické proměnné s ní souvisí?
- 3) Jaká je míra sociální opory u vyučujících ZŠ a jaké demografické proměnné s ní souvisí?
- 4) Existují rozdíly v self-efficacy a sociální opoře mezi vyučujícími s nízkým skórem vyhoření a vysokým skórem vyhoření?
- 5) Jaké jsou vzájemné souvislosti mezi self-efficacy, sociální oporou a vyhořením u vyučujících ZŠ?

Hypotézy odpovídající výzkumným otázkám založené na poznatcích z předchozích výzkumů jsou:

H1: Míra vyhoření u vyučujících bude vysoká, tj. alespoň 5 % vyučujících bude dosahovat skóre 71 a více.

H2: Věk a délka praxe vyučujících budou pozitivně korelovat s mírou vyhoření.

H3: Vyučující ženy budou dosahovat vyšších skóre v dimenzi emočního vyčerpání než muži.

H4: Skupina nejvíce vyhořelých učitelů (čtvrtina výzkumného vzorku s nejvyššími skóre) bude dosahovat nižších skóre učitelské self-efficacy i sociální opory než čtvrtina souboru s nejnižšími skóre vyhoření.

H5: Učitelská self-efficacy bude negativně korelovat se všemi dimenzemi i celkovým skórem vyhoření.

H6: Sociální opora bude negativně korelovat se všemi dimenzemi i celkovým skórem vyhoření.

H7: Vyučující - ženy budou dosahovat vyšší úrovně sociální opory než muži.

H8: Sociální opora bude pozitivně korelovat s učitelskou self-efficacy.

7 Výzkumný soubor

7.1 Oslovení škol

Do výzkumu se zapojilo celkem šest různých základních škol v České republice. Tři z nich byly kontaktovány první a tři druhou výzkumnicí. Kontakty se školami byly

navázány následujícím způsobem. První výzkumnice nejprve telefonicky oslovila dvě základní školy, kde měla osobní vazby a posléze se do těchto škol dostavila osobně, aby zadala dotazníky. Ve třetí základní škole byla osobně kontaktována přímo ředitelka, která souhlasila s realizací výzkumu na své škole, převzala 40 dotazníků a rozdala je vyučujícím. Druhá výzkumnice využila toho, že má ve svém okolí osobu s kontakty na pracovníky ve školském systému, včetně několika vyučujících, a požádala ji o poskytnutí těchto kontaktů pro účely výzkumu. Získala tak kontakty na dvě vyučující, kterým prostřednictvím emailové korespondence vysvětlila zaměření a cíle výzkumu a požádala je o distribuci dotazníků mezi kolegy. Obě vyučující s účastí na výzkumu souhlasily a požádaly o spolupráci i ostatní vyučující na dané škole. Na jedné z těchto škol si ředitelka před realizací výzkumu vyžádala zaslání dotazníku. Poslední škola byla oslovena elektronicky prostřednictvím emailu rozeslaného všem ředitelům základních škol v jednom větším městě. E-mail obsahoval stručný popis cílů výzkumu a metod s důrazem na přínosy pro školu i vyučující. Ředitel školy s výzkumem souhlasil a telefonicky byl dohodnut termín osobního setkání a předání dotazníků.

Kromě škol, které se do výzkumu nakonec zapojily, bylo osloveno ještě několik ředitelů škol v hlavním městě a také ředitelé všech škol v jednom větším městě na severu Čech (celkem přes 40 základních škol). Z nich se ale do výzkumu s jednou výše popsanou výjimkou nezapojil nikdo. Další pokus o získání dat byl uskutečněn po domluvě s garantkou na přednášce jednoho z kurzů kombinovaného studia, kde se očekával velký výskyt vyučujících základních škol. Bylo rozdáno deset dotazníků, z nichž se žádný nevrátil vyplněný.

7.2 Administrace dotazníku

Dotazník byl mezi vyučující administrován v období dubna až května 2015. Dotazníky pro danou školu byly předány buď řediteli či ředitelce školy, nebo vyučující, přes kterou byl se školou navázán kontakt. Vyplňování dotazníků bylo dobrovolné, i přes plošné zadávání na některých školách se mohli vyučující rozhodnout, zda se výzkumu chtějí nebo nechtějí účastnit, a zda tedy dotazník vyplní a odevzdají. Kromě jedné školy, kde část vyučujících dotazník vyplňovala ihned po obdržení a dostala instrukce k vyplňování přímo od výzkumnice, byly instrukce většině vyučujících zprostředkovány ředitelem (zástupkyní ředitele či vyučující) a byl jim poskytnut týden na vyplnění a odevzdání dotazníku. Dotazníky byly vyplňovány anonymně, ale úvodní část dotazníku

zjišťovala údaje, které mohly být potenciálně identifikační (např. věk a pohlaví, léta praxe apod.). Návratnost zadaných dotazníků byla 67,68 %, celkem bylo shromážděno 111 vyplněných dotazníků.

7.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo 111 vyučujících z šesti českých základních škol. Tři školy byly na území hlavního města, jedna ve velkém městě na severu Čech a zbylé dvě v malých městech. V souboru byli nejvíce zastoupeni vyučující ze středně velkých škol (301 – 500 žáků) a velkých škol nad 500 žáků. Zbývajících 14 vyučujících bylo z menší školy (do 300 žáků).

Ze zpracování byly vyloučeny tři dotazníky kvůli velkému množství chybějících dat, zůstalo tak 108 respondentů. Ze 108 vyučujících bylo 90 (83 %) žen a 18 (17 %) mužů. Průměrný věk vyučujících byl 45,3 let a směrodatná odchylka činila 11,8 roků. Tři vyučující svůj věk neuvedli. Nejmladší vyučující bylo teprve 22 let, zatímco nejstarší 70 let. Naprostá většina (82 %) vyučujících vystudovala vysokou školu, zbývajících 18 % mělo ukončené středoškolské vzdělání. Učitelé v profesi působili průměrně 19,6 let, nejzkušenější vyučující se v profesi pohybovala už 52 let, nejméně zkušená necelý rok (viz Tab. č. 1). Tři vyučující tuto položku nezodpověděli. 14 vyučujících neuvedlo, kolik hodin týdně tráví pracovními aktivitami včetně příprav. Protože takto vysoký počet vynechaných odpovědí nebyl zaznamenán u žádné jiné položky v dotazníku, nabízí se jako vysvětlení problematičnost nebo nejasnost formulace otázky. Uvedené odpovědi se pohybovaly od 2 po 70 hodin týdně s průměrem 35,7 hodin. Odpověď mohl ovlivnit rozsah úvazku daného učitele a také to, jaké aktivity do své týdenní pracovní vytíženosti započítal.

Téměř polovina (48 %) vyučujících učila na prvním stupni, necelá třetina (31 %) na druhém a 15 % vyučujících na obou stupních. Zbýlých 6 vyučujících neoznačilo variantu odpovědi. Mezi vyučujícími bylo 70 % třídních učitelů. Vyučující měli různé aprobace a někteří na škole vyučovali širokou škálu předmětů.

Tabulka č. 1 – Základní údaje o výzkumném souboru.

	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Věk	45,3	22	70	11,85
Délka praxe	19,6	0,75	52	13,52
Hodiny práce týdně	35,7	2	70	14,53

8 Metody sběru dat

Dotazník předkládaný vyučujícím se skládal z pěti částí. Na začátku vyučující vyplňovali anamnestickou část, následovala Shirom-Melamedova škála týkající se syndromu vyhoření, dále dotazník učitelské self-efficacy, dotazník copingových strategií SVF 78 a na závěr ENRICH Social Support Inventory, stručný dotazník sociální opory. Ačkoli byl součástí baterie dotazník copingových strategií SVF 78, nebude zahrnutý do další statistické analýzy, protože je zpracováván v rámci jiné závěrečné práce⁷.

8.1 Anamnestický dotazník

Anamnestická část dotazníku umístěná na začátku, zjišťovala základní údaje o vyučujících. Z demografických charakteristik bylo zjišťováno pohlaví, věk a dosažené vzdělání. Dále byla v rámci pracovního kontextu dotazována celková délka praxe v učitelské profesi, velikost školy (přibližný počet žáků), kde vyučující aktuálně působí, odhad doby strávené prací (počet hodin týdně), stupeň, na kterém vyučuje, zda má v současnosti třídnictví a jaké předměty vyučuje. Údaje byly zjišťované především kvůli možné souvislosti se zkoumanými proměnnými. U čtrnácti dotazníků chyběl vyplněný odhad doby strávené pracovními aktivitami. Je možné, že otázka byla nevhodně formulovaná a vyučující si nebyli jistí, co všechno do odhadu započítávat nebo se jim otázka mohla zdát nejednoznačná, a tak ji raději vynechali. U menšího počtu dotazníků chyběl vyplněný věk, délka praxe v profesi, stupeň a třídnictví. Všechny tyto údaje mohou potenciálně sloužit jako identifikační, což přes anonymnost dotazníků i jejich zpracování může být vnímáno jako ohrožující.

⁷ Vondrová, E. *Syndrom vyhoření v učitelské profesi se zaměřením na copingové strategie*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015. Vedoucí práce Irena Smetáčková.

8.2 Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) - Shirom Melamedova škála

Českou verzi dotazníku upravili autoři Kebza, Šolcová a Ptáček (2013) a doporučují ho jak pro oblast výzkumu, tak pro orientační zhodnocení symptomů vyhoření v klinické i poradenské praxi. Dotazník zjišťuje míru syndromu vyhoření, který vychází původně z dvoufaktorového modelu, kde faktory jsou fyzická únava a emoční oploštění. Dotazník obsahuje 14 položek, které jsou rozděleny na tři subškály: fyzická únava („physical fatigue“), kterou měří položky 1-6, kognitivní únava („cognitive weariness“) měřená položkami 7-11 a emoční vyčerpání („emotional exhaustion“) položkami 12-14. Součet skóre ze všech položek vyjadřuje celkový skóre, přičemž narůstající skóre znamená narůstající riziko syndromu vyhoření. Příklady položek jsou: „*Cítím se fyzicky vysílený/á.*“ pro subškálu fyzické únavy; „*Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/á.*“ pro subškálu kognitivní únavy a „*Cítím, že nedokážu být milý/á na spolupracovníky a zákazníky.*“ pro subškálu emočního vyčerpání. Respondenti jsou dotazováni na frekvenci uvedených prožitků v pracovním kontextu v posledních 30 dnech. Na položky odpovídají prostřednictvím 7 bodové frekvenční škály s rozpětím hodnocení od 1 (nikdy nebo téměř nikdy) po 7 (vždy nebo téměř vždy). Reliabilita dotazníku v tomto výzkumu počítaná Cronbachovým alfa byla 0,905 pro subškálu fyzické únavy, 0,948 pro subškálu kognitivní únavy a 0,901 pro subškálu emočního vyčerpání. Celková reliabilita dotazníku pak byla 0,936.

8.3 Učitelská self-efficacy

Jedním z cílů tohoto výzkumu bylo vyvinout a ověřit dotazník učitelské self-efficacy. V českém prostředí totiž zatím neexistuje vhodný nástroj pro tento účel, a proto bylo nutné buď přejmout nějaký ze zahraničí, nebo sestavit nový. Při analýze nástrojů používaných v zahraničí se ukázalo, že většina z těchto škál učitelské self-efficacy neodpovídá teoretickému konceptu self-efficacy nebo požadavkům Bandury. Vzhledem k možné nevalidnosti zahraničních nástrojů, kulturním odlišnostem a především rozdílům ve školských systémech jednotlivých zemí byla nakonec zvolena varianta tvorby nového nástroje.

Prvním krokem při tvorbě dotazníku učitelské self-efficacy byla identifikace hlavních dovedností potřebných pro úspěšné vykonávání učitelské profese a činností, které obnáší. Východiskem pro určení hlavních oblastí byly: Rámcový vzdělávací program

pro základní vzdělávání, Učitelé standardy ISSA⁸ a Standard učitele a lektora RWCT⁹, které se oboje používají v České republice, a v neposlední řadě zahraniční škály učitelé self-efficacy a jejich subškály. Bylo identifikováno devět hlavních oblastí činností učitele, pro které byly následně navrženy položky. Prostřednictvím několika konzultací byly pro každou oblast ponechány pouze položky, které vystihovaly danou oblast činnosti, byly jednoznačné a podle tvůrců srozumitelné. Vznikl tak dotazník obsahující 50 položek. Při formulaci položek byl brán ohled na požadavky Bandury (2006). Položky byly formulovány pomocí fráze „*jsem přesvědčen, že dokážu*“, aby vyjadřovaly hodnocení vlastní schopnosti, nikoli budoucí záměr. Dalším požadavkem je, aby položky představovaly náročné úkoly nebo obsahovaly překážku, která může mít podobu regulace vlastní motivace, myšlenek, výkonu, emocí nebo změny prostředí. Požadavek překážky byl při sestavování dotazníku chápán tak, že činnosti, které nebyly samozřejmé, ale vyžadovaly vynaložení určité míry úsilí ze strany vyučujícího, byly považovány za vyhovující.

Takto sestavený dotazník byl předložen v rámci pilotáže šesti vyučujícím různého věku a aprobací, aby posoudili srozumitelnost a relevantnost položek pro učiteléskou profesi. Některé položky byly přeformulovány, jedna vyloučena kvůli výrazné podobnosti s jinou položkou a dvě položky doplněny. Výsledný dotazník obsahoval 51 náhodně řazených položek.

Jednotlivé teoretické oblasti byly: didaktické kompetence (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu ukázat dětem smysluplnost probíraného učiva.*“), disciplína (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu rychle zklidnit upovídané a neukázněné žáky.*“), motivace (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu motivovat žáky k práci na obtížných úkolech.*“), plánování (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu připravovat rozmanitý a zároveň vyvážený výukový program.*“), kooperace s kolegy a vedením školy (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu vyjádřit svůj názor na důležité otázky týkající se školy.*“), kooperace s rodiči (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu spolupracovat s většinou rodičů.*“), sebereflexe a profesionální rozvoj (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu sledovat vývoj v mém předmětu a začleňovat nové vědecké poznatky do obsahu své výuky.*“), vyrovnávání se se změnami a inovativnost (př. „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu*

⁸ International Step by Step Association je nevládní nezisková organizace původem z Nizozemí, která usiluje o zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v raném věku.

⁹ Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

přizpůsobovat průběh a náplň hodiny nečekaným změnám.“) a hodnocení (př. „Jsem přesvědčen/a, že dokážu vhodně kombinovat různé způsoby hodnocení žáků.“).

Jako odpovědní formát byla zvolena pětibodová Likertova škála s odpověďmi od 1 (nikdy), po 5 (vždy). Reliabilita celého dotazníku počítaná Cronbachovým alfa dosáhla hodnoty 0,956, což ukazuje na velmi dobrou vnitřní konzistenci dotazníku. Také byla spočítána reliabilita pro jednotlivé teoretické oblasti, aby bylo ověřeno, zda položky související na základě teoretických úvah souvisejí také u sesbíraných dat. Výsledky ukazuje Tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 – Reliability teoretických oblastí dotazníku učitelské self-efficacy.

Název oblasti	Položky	Počet položek	Cron. alpha	Cron. alpha při vyloučení nevhodných položek
Didaktické schopnosti	1, 3, 5, 11, 21, 26, 28, 33, 36, 39, 43, 47, 49	13	0,888	
Spolupráce s rodiči	2, 12, 18, 24, 34, 41, 50	7	0,851	
Udržování disciplíny	9, 15, 20, 22, 38	5	0,821	Bez pol. 15 – 0,844
Kooperace s kolegy a vedením školy	14, 16, 25, 32, 45, 48	6	0,793	
Motivace	7, 19, 30, 42	4	0,737	Bez pol. 30 – 0,756
Profesionální rozvoj	6, 23, 31, 37, 44	5	0,658	
Plánování	8, 13, 29, 35	4	0,638	
Hodnocení	4, 17, 40, 46, 51	5	0,617	Bez pol. 4 – 0,623 Bez pol. 17 – 0,617
Vyrovňávání se se změnami	10, 27	2	0,434	

Z hodnot v tabulce vyplývá, že teoretické oblasti mají uspokojivou, některé dokonce poměrně vysokou reliabilitu s výjimkou oblasti *Vyrovňávání se se změnami*, kde je Cronbachovo alpha nízké. Vzhledem k tomu, že je tato oblast zastoupena pouze dvěma

položkami, mohlo by reliabilitu zvýšit přidání alespoň dvou dalších položek či přeformulování stávajících. Oblast jako taková by však v dotazníku měla zůstat zastoupena, protože schopnost zvládat změny je pro self-efficacy vyučujícího důležitá. S ohledem na vnitřní konzistenci jednotlivých oblastí lze doporučit vyloučení položek v posledním sloupci (4, 15, 17 a 30), které snižují reliabilitu.

8.4 ENRICH¹⁰ Social Support Inventory (ESSI)

ESSI byl zvolen jako nástroj pro měření v tomto výzkumu vzhledem ke své stručnosti oproti PSSS, protože baterie byla velmi rozsáhlá a s ohledem na čas vyplňování a komfort respondentů se ESSI jevil jako vhodnější varianta. Aby mohl být tento dotazník použit, musel být nejprve proveden překlad z anglické verze do českého jazyka a ověřena jeho správnost. To bylo uskutečněno v několika krocích. Nejprve byl proveden hrubý překlad z anglického jazyka do českého, který byl posléze konzultován s ohledem na významovou shodu s původní verzí a také s ohledem na smysluplnost a významové nuance formulace položek v českém jazyce. Vznikl tak upravený překlad, který byl zpětně přeložen nezávislou osobou pro ověření významové shody české verze s anglickou. Zpětný překlad vykazoval přijatelnou shodu s původní verzí dotazníku. Uvědomujeme si však, že pouhý překlad dotazníku bez standardizace s sebou nese určité limity v interpretaci výsledků, protože se mohou projevit interkulturní rozdíly.

ESSI je nástroj měřící sociální oporu prostřednictvím sedmi položek. Dotazník vychází z položek, které se prokázaly být dobrým prediktorem úmrtí u kardiaků a z dalších validních položek různých škál sociální opory. U pacientů se totiž ukázalo, že kritickým faktorem při predikci zotavení je úroveň vnímané sociální opory (CSCC, 2015). Vzhledem k tomu, že je v této práci sociální opora zkoumána v kontextu syndromu vyhoření, který má negativní dopady na zdraví (např. právě ve formě kardiovaskulárních onemocnění), je použití takto zaměřeného nástroje považováno za akceptovatelné. ESSI se navíc v současnosti nepoužívá pouze u kardiaků, ale objevuje se ve výzkumech sociální opory i u jiných populací.

Položky v ESSI se primárně orientují na měření funkční sociální opory, obzvláště její emocionální složky. Příklady položek jsou následující: „*Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám projevuje lásku či náklonnost?*“ jako příklad položky hodnotící emoční oporu

¹⁰ ENRICH¹⁰ je zkratka pro Enhancing Recovery in Coronary Heart Disease.

a druhý příklad, kde je položka zaměřená spíše na instrumentální složku opory: „*Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám pomáhá s každodenními záležitostmi?*“. Atypická je položka sedmá, která zjišťuje, zda respondent žije v manželství nebo dlouhodobém vztahu. Odpovědi u prvních šesti položek zaznamenává respondent do pětibodové škály s rozpětím od 1 (nikdy) po 5 (vždy), u poslední otázky se odpovídá ano/ne. Tato poslední položka byla ze škály vyčleněna a zpracována samostatně.

Celkové skóre se získá součtem skóre u jednotlivých položek, přičemž vyšší skóre znamená vyšší míru sociální opory (Vaglio a kol., 2004). Aby byl respondent posouzen jako jedinec s nízkou vnímanou sociální oporou, musí (a) skórovat 2 a méně nejméně u dvou položek (s vyloučením čtvrté položky) nebo (b) skórovat 3 a méně u dvou a více položek (s vyloučením čtvrté a sedmé) s celkovým skóre 18 a nižším (CSCC, 2015).

Cronbachovo alpha pro prvních šest položek dosahovalo hodnoty 0,841, což ukazuje na dobrou vnitřní konzistenci dotazníku ESSI.

9 Statistické metody

Veškeré výpočty ve statistickém programu SPSS byly realizovány pod vedením doktorky Škaloudové a výstupy z tohoto programu s ní byly následně také konzultovány. Chtěla bych proto na tomto místě poděkovat doktorce Škaloudové za pomoc při zpracovávání získaných dat.

9.1 Chybějící data

Prvním krokem statistického zpracování získaných dat byla analýza chybějících dat. Ze zpracování byly vyloučeny tři dotazníky, kde chybělo velké množství v části dotazníku zaměřeného na self-efficacy. Položky, kde byla větší četnost chybějících odpovědí, budou zmíněny u jednotlivých nástrojů při analýze dat. V případě, že daný respondent nevyplnil pouze několik odpovědí, byly doplněny následujícím způsobem. Pro respondenta se spočítala průměrná hodnota odpovědi z vyplněných položek v dané části dotazníku. Průměrná hodnota pak byla dosazena na místo chybějícího údaje a připočítána k celkovému skóre v dané části dotazníku. Tento způsob byl upřednostněn před doplněním průměru pro danou položku, protože podstatnější u škály vyhoření, self-efficacy i sociální opory a taktéž pro následnou analýzu dat, bylo zachovat jejich interindividuálně rozlišovací funkci.

9.2 Použité metody

Pro analýzu dat byly použity tabulkový editor Excel a program SPSS, konkrétně následující metody:

- 1) Pro proměnné byl proveden jednovýběrový Kolmogorov-Smirnovův test za účelem zjistit, zda je jejich rozdělení normální.
- 2) U jednotlivých částí dotazníku byly spočítány celkové skóre, případně skóre pro jednotlivé subškály.
- 3) Pro jednotlivé části dotazníku a dílčí subškály byla spočtena reliabilita pomocí Cronbachova alpha.
- 4) K analýze nově zkonstruovaného dotazníku učitelské self-efficacy byla použita deskriptivní statistika položek v dotazníku, faktorová analýza, frekvenční analýza odpovědí u jednotlivých položek a korelace položek s celkovým skóre.
- 5) Rozdíly mezi ženami a muži byly zjišťovány prostřednictvím Mann-Whitneyova testu. Taktéž pro zjišťování rozdílů v míře sociální opory a self-efficacy mezi vyučujícími s nízkým vyhořením a vysokou mírou vyhoření byl použit tento test.
- 6) Korelační matice s uplatněním Spearmanova korelačního koeficientu byla použita pro prozkoumání souvislostí mezi jednotlivými proměnnými.
- 7) Celkové skóre syndromu vyhoření, učitelské self-efficacy a sociální opory byly nakonec postupně vloženy do lineární regrese jako závislé proměnné.

10 Výsledky

Následující část práce uvádí hlavní zjištění rozčleněná do tří kapitol v souladu s jednotlivými částmi dotazníku. První jsou uvedeny výsledky týkající se syndromu vyhoření, následuje podkapitola věnovaná dotazníku učitelské self-efficacy a třetí část se zabývá sociální oporou. Souvislosti mezi proměnnými jsou zařazeny do jednotlivých kapitol a nejsou vyčleněny zvlášť.

10.1 Test normality

Pro proměnné (subškály syndromu vyhoření, celkový skóre vyhoření, celkový skóre self-efficacy a sociální opory) byl proveden jednovýběrový Kolmogorov-Smirnovův test za účelem zjistit, zda je jejich rozdělení normální. Statisticky významný výsledek u tohoto testu znamená zamítnutí H_0 : Data mají normální rozdělení. Nulová hypotéza byla na

základě výsledků testu zamítnuta u všech subškál vyhoření a u self-efficacy. Výsledky testu (viz Tab. č. 3) tedy poukázaly na vhodnost používání neparametrických statistických metod, protože jsou mezi proměnnými takové, které nemají normální rozdělení.

Tabulka č. 3 - Jednovýběrový Kolmogorov-Smirnovův test.

Jednovýběrový Kolmogorov-Smirnovův test						
	SVFÚ	SVKÚ	SVEÚ	SV_SUM	SE_SUM	SO_SUM
Kolmogorov-Smirnov Z	1,431	1,421	1,675	1,118	1,952	1,177
Dvoustranná stat. význ.	0,033	0,035	0,007	0,164	0,001	0,125

10.2 Syndrom vyhoření

Chybějící data u syndromu vyhoření byla poměrně vzácná a byla nahrazena podle výše uvedeného postupu bez nutnosti podrobnější analýzy. Celkové skóre u syndromu vyhoření bylo získáno součtem hodnot na škále u všech 14 položek. Vyučující byli podle manuálu rozřazeni do skupin s různou úrovní vyhoření, viz tabulka č. 4.

Tabulka č. 4 - Počty vyučujících podle stupně vyhoření a pohlaví.

Míra vyhoření/ Pohlaví	Norma	Velmi mírné projevy	Mírné projevy	Projevy přítomné	Závažné projevy
Ženy	36	28	22	4	0
Muži	8	5	4	0	1
Celkem	44	33	26	4	1

Velmi závažných projevů vyhoření (celkové skóre nad 85) nedosahoval žádný vyučující, jeden prokazoval závažné projevy a u čtyř byly projevy přítomné. Nicméně většina vyučujících (nad 70 %) patřila do normy nebo u nich byly přítomné jen velmi mírné projevy vyhoření. U zbývajících 26 vyučujících byly projevy vyhoření mírné, což znamená, že uvedené příznaky prožívali jen zřídka nebo někdy.

Rozdíl mezi ženami a muži v celkovém skóru i v jednotlivých subškálách vyhoření byl počítán pomocí Mann-Whitneyova testu, který neukázal statisticky významný rozdíl mezi genderovými kategoriemi. Příčinou mohl být relativně malý soubor mužů, $n=18$, a proto je podrobněji analyzována tabulka č. 5 se středními hodnotami. Střední hodnota u

celkového skóre se mezi pohlavími příliš neliší, patrné jsou ale rozdíly v jednotlivých subškálách, kde ženy dosahují vyšších středních hodnot u fyzické a kognitivní únavy, zatímco muži u emočního vyčerpání. Proto by v budoucích výzkumech mohlo být přínosné pracovat s větším výzkumným souborem, aby bylo zajištěno dostatečné zastoupení mužů učitelů.

Tabulka č. 5 - Rozdíly ve skórech vyhoření mezi ženami a muži.

	Pohlaví	N	Střední hodnota	Suma
SVFÚ	Ženy	93	57,51	5 348,50
	Muži	18	48,19	867,50
SVKÚ	Ženy	93	57,32	5 330,50
	Muži	18	49,19	885,50
SVEÚ	Ženy	93	54,32	5 051,50
	Muži	18	64,69	1 164,50
SV_SUM	Ženy	93	56,89	5 290,50
	Muži	18	51,42	925,50

Pro korelační analýzu byl použitý Spearmanův korelační koeficient, který nevyžaduje, aby měla data normální rozdělení, a byl proto vhodnější než Pearsonův korelační koeficient. Tabulka č. 6 znázorňuje statisticky významné korelace.

Tabulka č. 6 - Korelační analýza.

Spearmanovo rho	Věk	Délka praxe	SV FÚ	SV KÚ	SV EÚ	SV SUM	SE SUM	SO SUM
SV FÚ				,588(**)	,488(**)	,868(**)	-,308(**)	
SV KÚ	,232(*)	,224(*)	,588(**)		,594(**)	,869(**)	-,253(**)	-,215(*)
SV EÚ			,488(**)	,594(**)		,745(**)	-,329(**)	
SV SUM			,868(**)	,869(**)	,745(**)		-,332(**)	-,202(*)

** Statisticky významné na hladině $\alpha = 1 \%$.

* Statisticky významné na hladině $\alpha = 5 \%$.

Jednotlivé subškály dotazníku SMBM korelují spolu navzájem a s celkovým skóre vyhoření. Významnější je ovšem středně silná negativní korelace mezi jednotlivými subškálami i celkovým skóre vyhoření a mírou učitelské self-efficacy. Tento vztah poukazuje na to, že učitelé s vyšší mírou self-efficacy jsou současně méně vyhořelí ve všech aspektech tohoto fenoménu a naopak. Z hlediska korelací je obzvlášť zajímavá

subškála kognitivní únavy. I když relativně slabě, statisticky významně pozitivně koreluje s věkem vyučujících a délkou učitelské praxe. Kognitivní únava také statisticky významně negativně koreluje s celkovým skórem sociální opory. Stejnou, o něco slabší souvislost se sociální oporou má celkový skór vyhoření.

Soubor vyučujících byl rozdělen na čtvrtiny, aby mohla být prozkoumána existence rozdílů v úrovních učitelské self-efficacy a sociální opory mezi čtvrtinou vyučujících s nejvyšším skóre a čtvrtinou s nejnižším skóre vyhoření. Pro porovnání byl zvolen neparametrický Mann-Whitneyův test, který ukázal statisticky významné rozdíly v self-efficacy a sociální opoře mezi vyučujícími s nejvyššími a nejnižšími skóry vyhoření (viz Tab. č. 7).

Tabulka č. 7 – Porovnání vyučujících s nejvyššími a nejnižšími skóry vyhoření.

	Extrémy	N	Střední hodnota	Standardní odchylka	Mann-Whitney U	Dvoustranná významnost
SE_SUM	Málo vyhořelí	27	207,06	24,685	212,000	,008
	Nejvíce vyhořelí	27	190,88	18,552		
SO_SUM	Málo vyhořelí	27	26,67	3,541	245,500	,038
	Nejvíce vyhořelí	27	24,80	3,561		

Za povšimnutí také stojí, že mezi vyučujícími s nízkými skóry vyhoření byla u self-efficacy vyšší standardní odchylka než u vyučujících s vysokými skóry. Naznačuje to, že z hlediska učitelské self-efficacy je skupina vyučujících s vyšším skórem vyhoření homogennější než skupina vyučujících málo vyhořelých, u kterých je úroveň self-efficacy různorodější.

Na závěr byl celkový skór vyhoření zadán jako závisle proměnná do regresní analýzy, kde nezávisle proměnné byly délka praxe, pohlaví, vzdělání, velikost školy, hodiny práce, třídnictví, manželství/partnerský vztah a celkové skóry učitelské self-efficacy i sociální opory. Velikost R pro tyto nezávisle proměnné byla pouze 0,423, což poukazuje na to, že lineární regrese příliš nevyhovuje datům. F-test se neukázal jako statisticky významný, což dále nasvědčuje tomu, že vypočítaný regresní model není pro data příliš vhodný. Z nezávisle proměnných, které vysvětlovaly dohromady 17,9 % rozptylu, měla statisticky významný vliv na vysvětlovanou proměnnou pouze učitelská

self-efficacy a množství hodin strávených pracovními aktivitami. Statistické významnosti se blížilo i manželství/partnerský vztah.

Tabulka č. 8 - Regresní koeficienty nezávisle proměnných pro závisle proměnnou celkový skóre vyhoření.

Nezávisle proměnná	Koeficient beta	Statistická významnost
Pohlaví	-0,028	0,795
Vzdělání	0,124	0,242
Léta praxe	0,094	0,396
Velikost školy	-0,178	0,108
Hodiny práce	0,218	0,044
Třídnicí	-0,008	0,941
SE_SUM	-0,224	0,040
SO_SUM	-0,188	0,084
MAN	0,10	0,058

10.3 Učitelská self-efficacy

Tři dotazníky vyloučené ze zpracování měly největší množství chybějících dat právě v části učitelské self-efficacy. Počet dalších chybějících odpovědí u jednotlivé položky dosahoval maximálně pěti nevyplněných odpovědí. Položkou s pěti chybějícími odpověďmi byla pátá položka „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu integrovat do kolektivu i děti s různými druhy postižení.*“. Je možné, že někteří učitelé nemají doposud žádnou zkušenost, na základě které by dokázali své schopnosti ohodnotit, a tak položku raději vynechali. Čtyři vyučující pak vynechali položku 31 „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu sledovat vývoj v mém předmětu a začleňovat nové vědecké poznatky do obsahu své výuky.*“ a 36 „*Jsem přesvědčen/a, že dokážu učit tak, že děti mají dobré znalosti a dovednosti.*“. Jinak byly počty vynechaných položek zanedbatelné.

Nejnižší celkové dosažené skóre bylo 150, nejvyšší 255, tedy maximální možné. Při podrobnějším pohledu na nejvýše skórujícího vyučujícího je však zjevné, že v každé z částí označoval jen jednu hodnotu odpovědi u všech položek a jeho výsledek není příliš relevantní. Druhé nejvyšší skóre bylo 249, což už je o něco věrohodnější

výsledek. Průměrné skóre bylo 198 bodů se směrodatnou odchylkou +/- 20,6 bodu. To odpovídá průměrné hodnotě odpovědi 3,88, což je na škále od 1 do 5 relativně vysoké číslo. Je tedy možné konstatovat, že průměrná učitelská self-efficacy vyučujících je poměrně vysoká. Mann-Whitneyův test (Tab. č. 9) neukázal žádné rozdíly v míře učitelské self-efficacy mezi vyučujícími-ženami a muži.

Tabulka č. 9 – Mann-Whitneyův test pro učitelskou self-efficacy u žen a mužů.

	Pohlaví	N	Střední hodnota	Suma	Mann-Whitney U	Dvoustranná významnost
SE_SUM	Ženy	93	56,24	5 230,50	814,500	0,857
	Muži	18	54,75	985,50		

Protože byl dotazník učitelské self-efficacy nově zkonstruován, je nutné se podrobněji zabývat jeho parametry. Nejprve byly prozkoumány deskriptivní charakteristiky jednotlivých položek, konkrétně minimum a maximum hodnoty odpovědi a standardní odchylka (viz příloha – Tab. č. 13). Položky, kde žádný z vyučujících neoznačil variantu nikdy ani zřídka, jsou pravděpodobně nedostatečně obtížné a Bandura (2006) doporučuje tyto položky přeformulovat. Tato situace nastala celkem u 11 položek. Při podrobnějším pohledu na položky bylo zjištěno, že čtyři z těchto položek jsou z oblasti hodnocení žáků a tři se týkají plánování. Zdá se, že jsou buď tyto činnosti pro učitele snadné, nebo nebyla v položkách v této oblasti dostatečně vysoká bariéra. Podobně by se dalo zvažovat ztížení u položek, kde byl vysoký průměr odpovědi, tj. vyšší než 4 a zároveň nízká směrodatná odchylka (např. položka 15).

Podrobněji analyzovat odpovědi u jednotlivých položek umožňuje frekvenční analýza. U 22 položek volila víc než polovina všech vyučujících stejnou odpověď, u čtyř položek (9, 28, 43 a 46) dokonce přes 60 % vyučujících. Bandura (2006) doporučuje položky, kde většina vyučujících zaškrťává stejnou odpověď, vyloučit, protože nerozlišují mezi jedinci s nízkou a vysokou self-efficacy, a jsou tedy nadbytečné.

Korelace jednotlivých položek s celkovým skóre dosahovala u většiny alespoň 0,4, jen pro čtyři položky to neplatilo. Korelace položky číslo 4 s celkovým skóre byla pouze 0,28, pro položky 16 a 18 byla 0,38 a pro položku 48 0,39. Bandura (2006) zmiňuje, že korelovat by spolu mělo celkové skóre a jednotlivé položky, což je v tomto případě víceméně splněno, a také navzájem položky spadající do jedné teoretické oblasti (či domény činnosti). Druhá podmínka splněna není, položky v korelační matici nekorelují

pouze s položkami ze stejné oblasti a ani nekorelují navzájem všechny položky v jedné oblasti.

Všechny výše provedené dílčí analýzy nestačí k tomu, aby byla dostatečně prozkoumána homogenita položek v dotazníku. Proto byla aplikována faktorová analýza. Nejprve byla posouzena vhodnost faktorové analýzy pro data pomocí Kaiser-Meyer-Olkinovy míry, kde KMO dosáhlo hodnoty 0,826, což je hodnota vysoká, a faktorová analýza je tedy pro daná data vhodná.

Tabulka č. 10 – KMO a Bartlettův test.

KMO a Bartlettův test		
Kaiser-Meyer-Olkinova míra		0,826
Bartlettův test sféricity	Chi-kvadrát	3 211,359
	Stupně volnosti	1 275
	Významnost	0,000

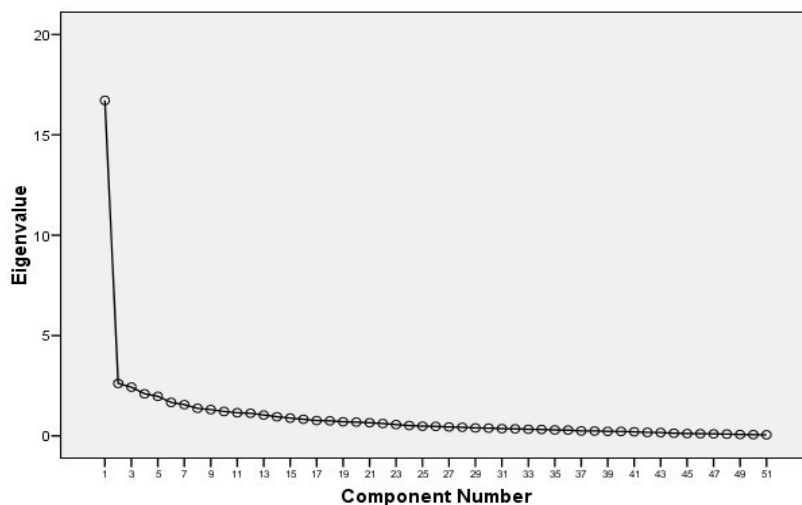
Pro faktorovou analýzu byla použita metoda hlavních komponent. Extrakcí bylo získáno 13 faktorů s vlastní hodnotou (eigenvalue) vyšší než 1, které dohromady vysvětlovaly 70,629 % rozptylu. První faktor ale vysvětloval největší část rozptylu 32,586 %, další faktory vysvětlovaly podstatně menší část, druhý v pořadí už jen necelých 5 %, viz Tabulka č. 11.

Tabulka č. 11 Faktorová analýza – počet extrahovaných faktorů a vysvětlený rozptyl.

Celkový vysvětlený rozptyl									
Komponent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Celkem	% rozptylu	Kumulativní %	Celkem	% rozptylu	Kumulativní %	Celkem	% rozptylu	Kumulativní %
1	16,619	32,586	32,586	16,619	32,586	32,586	4,125	8,088	8,088
2	2,542	4,984	37,570	2,542	4,984	37,570	3,869	7,586	15,674
3	2,399	4,705	42,275	2,399	4,705	42,275	3,301	6,473	22,147
4	2,045	4,011	46,285	2,045	4,011	46,285	3,217	6,308	28,456
5	1,947	3,817	50,102	1,947	3,817	50,102	3,204	6,283	34,739
6	1,705	3,344	53,446	1,705	3,344	53,446	3,157	6,191	40,929
7	1,547	3,034	56,480	1,547	3,034	56,480	3,022	5,925	46,854
8	1,347	2,642	59,122	1,347	2,642	59,122	2,653	5,202	52,056
9	1,310	2,568	61,690	1,310	2,568	61,690	2,556	5,012	57,068
10	1,219	2,390	64,079	1,219	2,390	64,079	1,822	3,573	60,640
11	1,161	2,276	66,355	1,161	2,276	66,355	1,719	3,371	64,012
12	1,144	2,243	68,598	1,144	2,243	68,598	1,705	3,343	67,354
13	1,036	2,030	70,629	1,036	2,030	70,629	1,670	3,274	70,629

Sutinový graf taktéž nasvědčoval tomu, že nejvýznamnější roli hraje jeden faktor.

Graf č. 1 – Sutinový graf.



Všechny položky v nerotovaném řešení s výjimkou položky 4, měly faktorovou zátěž v prvním faktoru minimálně 0,3. Položky 6, 10, 14, 16, 45 a 48 však měly v některém z dalších faktorů vyšší zátěž, než ve faktoru prvním. Položky 14, 16 a 45 měly shodně nejvyšší zátěž u druhého faktoru a zároveň byly součástí stejné teoretické oblasti. Mohou tedy naznačovat existenci druhého faktoru, na kterém se tyto tři položky mohou podílet. Položky, které mají zátěž vysokou u většího počtu faktorů by bylo vhodné buď přeformulovat, nebo z dotazníku vyloučit.

Korelační analýza neobjevila žádné statisticky významné vztahy self-efficacy s dalšími proměnnými, kromě výše zmiňovaných negativních korelací s jednotlivými dimenzemi vyhoření i celkovým skórem.

Na závěr byla uskutečněna regresní analýza, ve které byl závisle proměnnou celkový skór self-efficacy, nezávisle proměnné byly: délka praxe, pohlaví, vzdělání, velikost školy, hodiny práce, třídnictví, manželství/partnerský vztah a celkové skóre vyhoření a sociální opory. Nezávisle proměnné dohromady vysvětlovaly pouze 14 % rozptylu ve skórech self-efficacy. Podobně jako u vyhoření se však regresní analýza ukázala jako ne příliš vhodná pro daná data. Pouze jediná nezávisle proměnná – celkové skóre vyhoření - vysvětlovala statisticky významně závislou proměnnou. Koeficient beta pro vyhoření byl -0,234.

10.4 Sociální opora

Poslední položka dotazníku sociální opory byla zpracovávána odděleně od zbývajících položek. Nejnižší dosažené skóre bylo 14, nejvyšší pak 30. Průměr se pohyboval kolem hodnoty 25,5. Ze 108 vyučujících pouze 6 splňovalo podmínky pro jejich posouzení jakožto jedinců s nízkou vnímanou sociální oporou. Mezi muži a ženami se neprokázaly statisticky významné rozdíly, ačkoli je při pohledu na Tab. č. 12 zjevné, že mezi muži a ženami je rozdíl ve středních hodnotách. Ten se ale nemusí vzhledem k malému množství mužů ukazovat jako statisticky významný.

Tabulka č. 12 - Mann-Whitneyův test pro sociální oporu u žen a mužů.

	Pohlaví	N	Střední hodnota	Suma	Mann-Whitney U	Dvoustranná významnost
SO_SUM	Ženy	93	57,11	5 311,00	734,000	0,408
	Muži	18	50,28	905,00		

Korelační analýza odhalila několik statisticky významných vztahů. Korelace mezi sociální oporou a kognitivní únavou a celkovým skórem vyhoření byly negativní a spíše slabé, $r = -0,215$ a $r = -0,202$ respektive. Překvapivá není korelace sociální opory s oddělenou položkou manželství/partnerství o velikosti $r = 0,276$. Manželství/partnerství pak také ještě pozitivně korelovalo s věkem vyučujících. Starší vyučující žijí tedy spíše v manželství nebo s partnerem, než jejich mladší kolegové.

Na závěr byla sociální opora vložena do regresní analýzy jako závisle proměnná, s nezávisle proměnnými: manželství/partnerství, vzdělání, pohlaví, hodiny práce, velikost školy, třídnictví, délka praxe a celkové skóre vyhoření a self-efficacy. Nezávisle proměnné byly odpovědné za 12,8 % rozptylu ve skóre sociální opory a s výjimkou manželství/partnerství statisticky významně nevysvětlovaly závisle proměnnou. Koeficient beta u manželství/partnerství byl 0,254.

11 Shrnutí výsledků

H1: Míra vyhoření u vyučujících bude vysoká, tj. alespoň 5% vyučujících bude dosahovat skóre 71 a více.

První hypotéza nebyla potvrzena, 70 % vyučujících bylo možné podle celkového skóre vyhoření zařadit do normy nebo skupiny s velmi mírnými příznaky.

H2: Věk a délka praxe vyučujících budou pozitivně korelovat s mírou vyhoření.

Subškála kognitivní únavy relativně slabě, statisticky významně pozitivně korelovala s věkem vyučujících a léty strávenými v učitelské praxi. U ostatních subškál ani u celkového skóru vyhoření se statisticky významná korelace neprokázala. Druhá hypotéza se tak spíše nepotvrdila.

H3: Vyučující ženy budou dosahovat vyšších skóre v dimenzi emočního vyčerpání než muži.

Neukázaly se statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami, hypotéza se tím pádem nepotvrdila. Při bližším pohledu na střední hodnoty obou genderových skupin se ukázalo, že v rozporu s výzkumy měli muži vyšší medián u emočního vyčerpání, zatímco ženy u fyzické a kognitivní únavy.

H4: Skupina nejvíce vyhořelých učitelů (čtvrtina výzkumného vzorku s nejvyššími skóre) bude dosahovat nižších skóre učitelské self-efficacy i sociální opory než čtvrtina souboru s nejnižšími skóre vyhoření.

Mann-Whitneyův test ukázal statisticky významné rozdíly v self-efficacy a sociální opoře mezi vyučujícími s nejvyššími a nejnižšími skóre vyhoření v očekávaném směru. Čtvrtá hypotéza byla potvrzena.

H5: Učitelská self-efficacy bude negativně korelovat se všemi dimenzemi i celkovým skóre vyhoření.

Byly objeveny středně silné statisticky významné negativní korelace mezi jednotlivými subškálami i celkovým skóre vyhoření a mírou učitelské self-efficacy. Hypotéza se tedy potvrdila.

H6: Sociální opora bude negativně korelovat se všemi dimenzemi i celkovým skóre vyhoření.

Sociální opora negativně korelovala pouze s kognitivní únavou a celkovým skóre vyhoření. Zbýlé dvě subškály vyhoření se sociální oporou statisticky významně nekorelovaly. Hypotéza se tak potvrdila pouze částečně.

H7: Vyučující-ženy budou dosahovat vyšší úrovně sociální opory než muži.

Rozdíl ve středních hodnotách je sice patrný, ale neprokázaly se statisticky významné rozdíly v sociální opoře mezi muži a ženami. Sedmá hypotéza nebyla potvrzena.

H8: Sociální opora bude pozitivně korelovat s učitelskou self-efficacy.

Nebyla nalezena statisticky významná korelace sociální opory a učitelské self-efficacy. Hypotéza se nepotvrdila.

12 Diskuze

Hlavním cílem této práce bylo prohloubení porozumění fenoménu vyhoření a faktorům učitelské self-efficacy a sociální opory jako potenciálním protektivním faktorům. Protože v českém prostředí nebyla doposud vyvinuta a validizována škála učitelské self-efficacy, bylo vstupním cílem takovouto škálu vytvořit a prozkoumat její psychometrické vlastnosti. Druhým cílem práce pak bylo zjistit míru vyhoření, self-efficacy a sociální opory u vyučujících vybraných základních škol v České republice a také vzájemné souvislosti mezi těmito proměnnými.

Výzkumný soubor tvořilo 111 vyučujících z šesti českých základních škol. Statistické metody použité ve výzkumu jsou podrobně popsány v příslušné části práce. Nejdůležitější byly metody použité pro analýzu nově vytvořené škály, deskriptivní statistika jednotlivých proměnných, korelační a regresní analýza.

Při srovnávání mezi muži a ženami nemusely být v některých případech prokázány statisticky významné rozdíly, protože mužů bylo ve výzkumném souboru pouze 18, což je pro statistické analýzy příliš nízký počet. Proto by bylo vhodné v dalších výzkumech pracovat s větším množstvím dat tak, aby bylo vyučujících-mužů kolem 30.

12.1 Škála učitelské self-efficacy

Škála učitelské self-efficacy vykazovala velmi dobrou vnitřní konzistenci $\alpha = 0,956$ a většina teoretických oblastí měla také uspokojivé hodnoty Cronbachova alpha. U oblasti *Vyrovňování se se změnami*, bylo Cronbachovo alpha obzvlášť nízké. Tato teoretická oblast však byla zastoupena pouze dvěma položkami, takže by reliabilita mohla být zvýšena přidáním dalších položek. Oblast jako taková by měla zůstat v dotazníku zastoupena, protože schopnost zvládat změny je důležitou součástí učitelské self-efficacy. Faktorová analýza odhalila 13 faktorů, z nichž jeden hlavní vysvětloval 32,586 % rozptylu. Všechny položky s výjimkou jedné měly v prvním faktoru zátěž minimálně 0,3. Tento nálezní potvrzuje, že všechny položky v dotazníku (kromě 4) reprezentují do jisté míry stejný konstrukt, tj. mají společné pozadí.

Pro další práci s dotazníkem je možné doporučit některou z následujících úprav:

- 1) Vyloučit nebo přeformulovat položku číslo 4, jejíž korelace s celkovým skóre byla pouze 0,28, neměla zátěž u prvního faktoru vyšší než 0,3 a snižovala reliabilitu v teoretické oblasti, do které patřila.
- 2) S ohledem na zvýšení vnitřní konzistence jednotlivých oblastí lze doporučit vyloučení, změnu nebo nahrazení položek 4, 15, 17 a 30, které snižují reliabilitu. V rámci zachování teoretické konzistence je však při jejich vyloučení nutné tyto položky nahradit jinými, obzvlášť položky 4 a 17, které jsou ze stejné oblasti.
- 3) Jedenáct položek, kde žádný z vyučujících neoznačil variantu nikdy ani zřídka, je pravděpodobně nedostatečně obtížných, a proto by bylo vhodné položky přeformulovat tak, aby obsahovaly výraznější bariéru. Podobně by se dalo zvažovat ztížení u položek, kde byla vysoká průměrná odpověď (více než 4) a zároveň nízká směrodatná odchylka. Ztížení položky by potom znamenalo zvýšení nároků na učitelské zkušenosti a profesní dovednosti.
- 4) Bandura (2006) doporučuje vyloučit položky, kde většina vyučujících zaškrtnává stejnou odpověď, protože nemají dostatečnou rozlišovací schopnost. V dotazníku volilo přes 60 % vyučujících stejnou odpověď u položek 9, 28, 43 a 46. Formulaci těchto položek by bylo vhodné zvážit, přesto je možné je v dotazníku ponechat, protože stále mají poměrně dobrou rozlišovací schopnost.
- 5) Z hlediska korelací jednotlivých položek s celkovým skóre se nejeví jako příliš vhodné položky 4, 16, 18 a 48, jejichž korelace se pohybovala od 0,28 po 0,39.
- 6) Položky 6, 10, 14, 16, 45 a 48 měly faktorovou zátěž vyšší než 0,3 pro dva faktory, přičemž vyšší zátěž měly v jiném faktoru než prvním. Tyto položky je možné v dotazníku ponechat, ale lze zvážit také přeformulování, nebo vyloučení z dotazníku.

Upravenou verzi dotazníku by následně bylo vhodné otestovat a ověřit, zda provedené změny vedly ke zlepšení vlastností dotazníku.

12.2 Diskuze zjištění

Většina vyučujících nevykazovala žádné nebo pouze velmi mírné projevy vyhoření, u necelé čtvrtiny vyučujících byly projevy vyhoření zjišťované dotazníkem Shirom-Melamed Burnout Measure mírné. To se blíží pětině vyučujících s počínajícími příznaky vyhoření uváděné Židkovou a Martinkovou (2004). Jen několika vyučujících

v současném výzkumu se týkaly závažnější projevy vyhoření a lze proto v souladu s Blažkovou (2004) konstatovat, že minimum vyučujících je bezprostředně ohrožených vyhořením. V porovnání se zahraničními výzkumy se jedná o menší část vyučujících.

Subškála kognitivní únavy relativně slabě, ale přitom statisticky významně koreluje s věkem vyučujících a léty strávenými v učitelské praxi. Vzhledem k tomu, že naprostá většina výzkumů pracuje s Inventářem vyhoření Maslachové, který tuto subškálu neobsahuje, není možné dosažený výsledek porovnat. Obsahem položek v této subškále jsou však položky zaměřené na schopnost soustředit se, přemýšlet rychle a o složitých záležitostech. Protože s věkem ubývá hbitost a flexibilita přemýšlení, nemusí být kognitivní únava nutně chápána pouze v kontextu vyhoření, ale jako běžný proces související se stárnutím.

Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. Přesto však byly patrné rozdíly v jednotlivých subškálách vyhoření, kde ženy dosahovaly vyšších středních hodnot u fyzické a kognitivní únavy, zatímco muži u emočního vyčerpání. Přestože souvislost mezi genderem a vyhořením není jednoznačná, docházejí studie spíše k opačnému zjištění, tj. že ženy jsou náchylnější k emočnímu vyčerpání (např. Fernet a kol., 2012). Většina studií však používá škálu vyhoření Maslachové, která se od pojetí Shiroma a Melameda liší. Při pohledu na položky ze subškály emočního vyčerpání v SMBM si nelze nevšimnout, že jsou zaměřené na interpersonální/sociální aspekt vyhoření. Ve škále Maslachové by tak byla ekvivalentní spíše subškála depersonalizace či cynismu, kde mají vyšší skóre spíše muži (Fernet a kol., 2012).

Mezi jednotlivými subškálami i celkovým skóre vyhoření a mírou učitelské self-efficacy byla nalezena středně silná negativní korelace. Podobný vztah byl nalezen v řadě zahraničních studií (např. Friedman, 2003; Høigaard, Giske & Sundslí, 2012, Skaalvik & Skaalvik, 2007) a poukazuje na to, že učitelé s vyšší mírou self-efficacy jsou současně méně vyhořelí a naopak. Vzhledem k metodice použité v této studii nelze stanovit, zda self-efficacy předchází vyhoření či naopak, což může vést k chybám v interpretaci zjištění. Friedman (2003) navíc upozorňuje na vzájemné cyklické působení self-efficacy a vyhoření. Toto vzájemné cyklické ovlivňování se projevilo v regresní analýze, kde vyhoření částečně vysvětlovalo učitelskou self-efficacy a ta naopak zase částečně vysvětlovala syndrom vyhoření. Kromě self-efficacy se na vysvětlení vyhoření také statisticky významně podílelo množství hodin strávených

pracovními aktivitami. Pracovní přetěžování je tak jedním ze zásadních rizik pro rozvoj vyhoření.

Celková úroveň vyhoření statisticky významně koreluje s celkovým skórem sociální opory. I další výzkumy ze školského prostředí dokládají negativní korelaci mezi sociální oporou a syndromem vyhoření (Smetáčková, 2013). Vyučující s vyšší úrovní sociální opory tedy zároveň méně trpí syndromem vyhoření. Dostatek sociální opory je tedy pravděpodobně jedním z protektivních faktorů, ačkoli podle výsledků nelze určit kauzální souvislosti těchto proměnných.

Subškála kognitivní únavy statisticky významně negativně koreluje s celkovým skórem sociální opory. Do tohoto vztahu se může částečně promítat to, že dotazník sociální opory ESSI je nástrojem měřícím očekávanou sociální oporu, na kterou může mít mimo jiné vliv kognitivní hodnocení dostupnosti pomoci. To by mohlo vysvětlovat, proč se sociální oporou statisticky významně negativně koreluje pouze tato subškála.

Protože korelace neposkytují dostatek informací o rozložení dat, byl využit ještě Mann-Whitneyův test, který ukázal statisticky významné rozdíly v self-efficacy a sociální opoře mezi čtvrtinou vyučujících s nejvyššími a čtvrtinou s nejnižšími skóry vyhoření. Ze směrodatných odchylek lze usuzovat, že z hlediska učitelské self-efficacy je skupina vyučujících s vyšším skórem vyhoření homogennější než skupina vyučujících málo vyhořelých, u kterých je úroveň self-efficacy různorodější. To může být způsobeno tím, že mezi vyučujícími s nízkým vyhořením jsou současně začínající vyučující, kteří mají kvůli své nezkušenosti self-efficacy nižší (Tschannen-Moran & Hoy, 2007), i zkušení kolegové s vyšší self-efficacy. To by mohlo způsobovat větší rozdílnost v úrovni self-efficacy u méně vyhořelých vyučujících. Neplatí však, že by míra korelace self-efficacy skupiny méně vyhořelých vyučujících se skórem vyhoření byla nižší než u skupiny více vyhořelých. Korelace self-efficacy se syndromem vyhoření je pro málo vyhořelé vyučující negativní (tj. v očekávaném směru) a pro více vyhořelé pozitivní. Zdá se tedy, že u více vyhořelých vyučujících je taktéž vyšší i self-efficacy. Toto zjištění odporuje nálezům v zahraničních studiích. Může být částečně způsobeno tím, že ve výzkumném vzorku v podstatě nebyli zastoupeni vyučující s výraznějšími projevy vyhoření, a tak i čtvrtina vyučujících s nejvyššími skóry vykazovala jen mírné příznaky. Jejich self-efficacy mohla být v tom případě ještě relativně vysoká. V každém případě však toto zjištění potřebuje ověřit či vyvrátit dalšími výzkumy v českém prostředí.

Self-efficacy vyučujících ve výzkumném souboru byla poměrně vysoká. Průměrná hodnota odpovědí v dotazníku byla 3,88, což je na škále od 1 do 5 relativně vysoké číslo. Mann-Whitneyův test neukázal žádné rozdíly v míře učitelské self-efficacy mezi vyučujícími-ženami a muži. Zahraniční studie se v tomto aspektu rozcházejí. Erdem a Demirel (2007) zjistili statisticky významně vyšší skóre učitelské self-efficacy pro ženy, zatímco Shaukat a Iqbal (2012) a Klassen a Chiu (2010) nezjistili rozdíly s výjimkou self-efficacy pro udržování disciplíny, kde skórovali lépe muži.

V sociální opoře se oproti očekávání neprokázaly statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami. Přesto je však při pohledu na střední hodnoty patrný určitý rozdíl. Ženy mají vyšší střední hodnotu u skóru sociální opory, což se kvůli malému množství mužů nemuselo ukázat jako statisticky významné zjištění. I přes nevýznamnost tohoto zjištění lze konstatovat, že je v souladu se zjištěními jiných autorů. Podle Křivohlavého (2001) se ženám dostává větší míry sociální opory a více ji i vyhledávají.

12.3 Limity výzkumu

Provedený výzkum má některé limity, které je důležité brát v potaz při interpretaci výsledků. Za prvé byl výzkumný vzorek relativně malý a byl získán na základě dostupnosti jen z několika málo základních škol, a není proto reprezentativní pro Českou republiku. Nerepresentativnost vzorku omezuje možnost generalizace výsledků na větší populaci. Za druhé se vyučující výzkumu účastnili dobrovolně, a je proto možné, že tímto samovýběrem došlo k tomu, že se určitá skupina vyučujících, např. ti nejvíce vyhořelí nebo ti s nejnižší self-efficacy, rozhodla výzkumu nezúčastnit. Za třetí neumožňuje průřezová studie činit závěry o příčinných souvislostech mezi proměnnými. Čtvrtým limitem studie je způsob sběru dat, který byl založený čistě na sebehodnocení. Na druhou stranu je self-efficacy subjektivní hodnocení vlastních schopností a sebehodnocení je pro sběr dat i přes určité nevýhody vhodné. Ideální by bylo doplnění dat o pozorování vyučujícího při práci, což s sebou ale nese zase jiné potenciální nevýhody. Posledním možným omezením je nově zkonstruovaný dotazník self-efficacy, jehož psychometrické vlastnosti je nutné prověřit v dalších výzkumech. Je např. možné, že v dotazníku byla opomenuta některá důležitá doména učitelského působení.

13 Závěr

Učitelství je velmi psychicky náročné povolání, při kterém jsou vyučující dlouhodobě vystavováni stresu, a proto mají sklony k rozvoji syndromu vyhoření. Hlavním cílem této práce bylo prohloubení porozumění fenoménu vyhoření a učitelské self-efficacy a sociální opory jako potenciálním protektivním faktorům. Teoretická část práce objasnila pojmy self-efficacy, syndrom vyhoření a sociální opora a přiblížila některé dosavadní poznatky o těchto fenoménech a souvislostech mezi nimi.

Druhá část práce byla zaměřená na konstrukci dotazníku učitelské self-efficacy a následné zjištění míry vyhoření, self-efficacy a sociální opory u vyučujících vybraných základních škol v České republice a vzájemných souvislostí mezi těmito proměnnými. Do výzkumu se zapojilo celkem šest základních škol s celkovým počtem 111 respondentů. Dotazník učitelské self-efficacy vykazoval vysokou vnitřní konzistenci, ale přesto v průběhu analýz vzniklo několik návrhů na úpravu tohoto dotazníku za účelem zlepšení jeho psychometrických vlastností.

Většina zjištění realizovaných v tomto výzkumu byla v souladu s českými či zahraničními studiemi. Byla nalezena negativní korelace mezi mírou vyhoření a učitelskou self-efficacy, kdy méně vyhořelí učitelé byli zároveň více přesvědčení o vlastních pedagogických schopnostech. Vyhoření také negativně korelovalo se sociální oporou. Byly nalezeny rozdíly v self-efficacy a sociální opoře mezi skupinou vyučujících s nejvyšší a nejnižší mírou vyhoření v rámci daného výzkumného souboru. Regresní analýza se pro data příliš nehodila, a nepřinesla tak žádná zásadní zjištění kromě poukázání na vzájemné ovlivňování self-efficacy a vyhoření.

Na základě výsledků lze vyučujícím doporučit, aby rozvíjeli svou učitelskou self-efficacy a mezilidské vztahy. Na celoškolské úrovni by prevence vyhoření mohlo být docíleno zlepšováním pracovních podmínek, propracovaným systémem přípravy budoucích vyučujících, kteří by např. při počátku kariéry mohli mít přiděleného zkušenějšího vyučujícího jako mentora a supervizora. Na úrovni školy lze docílit zvyšování self-efficacy i sociální opory prostřednictvím vhodného stylu vedení, který bude poskytovat vyučujícím zázemí a podporu, konzultace, pokud se dostanou do úzkých, a umožní jim podílet se na chodu školy. Důležité jsou také pozitivní vztahy s kolegy, které mají pozitivní efekt na self-efficacy a zabraňují vyhoření (Pas, Bradshaw & Hershfeltdt, 2012). Jednotlivým vyučujícím pak lze doporučit neustálý rozvoj

schopností napomáhajících vyrovnávat se se stresem i dalších profesních schopností a dovedností (Betoret & Artiga, 2010). V neposlední řadě je pro udržení psychického i fyzického zdraví důležitý zdravý životní styl s dostatkem aktivity, ale také odpočinku.

Do budoucna by bylo vhodné realizovat podobný výzkum s longitudinálním designem, aby bylo možné zkoumat kauzální souvislosti mezi self-efficacy, sociální oporou a vyhořením.

14 Seznam použité literatury a zdrojů

- Armon, G., Shirom, A., & Melamed, S. (2012). The big five personality factors as predictors of changes across time in burnout and its facets. *Journal Of Personality*, 80(2), 403-427. doi:10.1111/j.1467-6494.2011.00731.x.
- Au, A., Lai, M., Lau, K., Pan, P., Lam, L., Thompson, L., & Gallagher-Thompson, D. (2009). Social support and well-being in dementia family caregivers: The mediating role of self-efficacy. *Aging & Mental Health*, 13(5), 761-768. doi:10.1080/13607860902918223.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. doi:10.1037/0012-1649.25.5.729.
- Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46(2), 157-162. doi:10.1037/0003-066X.46.2.157.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7(1), 2-16. doi:10.1027//1016-9040.7.1.2.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-efficacy Scales. In PAJARES, Frank a Timothy C URDAN. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub., Inc., xii, 367 p. ISBN 9781593113674.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal Of Personality & Social Psychology*, 45(5), 1017-1028.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal Of Personality & Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-54.
- Blažková, V. (2004) [online]. *Učitelé a zdraví*. Zdravotní ústav se sídlem v Brně. Dostupné z: http://www.bozpinfo.cz/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/uciteleazdravi040906.html.
- Bousted, M., & Johnson, M. (2005). What will it take for teachers to become "new" professionals?. *Education Review*, 18(2), 17-22.
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000). Longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A., Tomic, W., Boluijt, H. (2011). Job Demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology*, 1, 17-39.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational And Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cohen, S., Sherrod, D. R., & Clark, M. S. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 50(5), 963-973. doi:10.1037/0022-3514.50.5.963.
- Collaborative Studies Coordinating Center [cit. 20. 3. 2015]. *ENRICH Protocol Version 7.0* [online]. Gillings School of Global Public Health. Dostupné z: <http://www.csc.unc.edu/enrichd/protocol/ENRICHProtocol072103.pdf>.
- Comerchero, V. (2008). *Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout*. (Order No. 3302113, Fordham University). ProQuest Dissertations and Theses, 151-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304651968?accountid=15324>. (304651968).
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal Of Educational Psychology*, doi:10.1037/a0035504.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586.
- Evans, G. W., Palsane, M. N., Lepore, S. J., & Martin, J. (1989). Residential density and psychological health: The mediating effects of social support. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 57(6), 994-999. doi:10.1037/0022-3514.57.6.994.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher education*, 28, 514-525.
- Fraser, S. N., & Rodgers, W. M. (2012). The influence of general and exercise specific social support on self-efficacy for overcoming barriers to cardiac rehabilitation. *Journal Of Applied Social Psychology*, 42(8), 1811-1829. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00919.x.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 6(3), 191-215. doi:http://dx.doi.org/10.1023/A:1024723124467.
- Gavora, P. (2008). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy): Přehled problematiky. *Pedagogika*, roč. LVIII.
- Gillernová, I., Krejčová, L. & kol. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada Publishing, Praha, vyd. 1., 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- Gil-Monte, P. R., Valcarcel, P., & Zornoza, A. (1993). Role Stress: Burnout Antecedent in Nursing Professionals. *European Work & Organizational Psychology*, 3(3), 217.

- Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: A meta-analytic review. *American Journal Of Community Psychology*, 39(1-2), 133-144. doi:10.1007/s10464-007-9100-9.
- Hagemann, W. (2012). *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, ISBN 978-80-7414-364-9.
- Haslam, D. M., Pakenham, K. I., & Smith, A. (2006). Social Support and Postpartum Depressive Symptomatology: The Mediating Role of Maternal Self-efficacy. *Infant Mental Health Journal*, 27(3), 276-291. doi:10.1002/imhj.20092.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, University of North Texas.
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundslø, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal Of Teacher Education*, 35(3), 347-357. doi:10.1080/02619768.2011.633993.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1981). Social support and psychological distress: A longitudinal analysis. *Journal Of Abnormal Psychology*, 90(4), 365-370. doi:10.1037/0021-843X.90.4.365.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 105(3), 774-786. doi:10.1037/a0032198.
- House, J. S. (1987). Social Support and Social Structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology Of Education*, 7(4), 399-420. doi:10.1007/s11218-004-0975-0.
- Chamoutová, K. & Chamoutová, H. (2006). *Duševní hygiena: Psychologie zdraví*. Vyd. 1. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra psychologie, 209 s. ISBN 978-80-213-1152-7.
- Chong, W., & Kong, C. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *Journal Of Experimental Education*, 80(3), 263-283. doi:10.1080/00220973.2011.596854.
- Jenkins, R., & Elliott, P. (2004). Stressors, burnout and social support: nurses in acute mental health settings. *Journal Of Advanced Nursing*, 48(6), 622-631. doi:10.1111/j.1365-2648.2004.03240.x.
- Kebza, V. & Šolcová, I. (2010). Syndrom vyhoření, vybrané psychologické proměnné a rizikové faktory kardiovaskulárních onemocnění. *Československá Psychologie*, (1), 1-16.
- Kebza, V. & Šolcová, I., (2004). *Komunikace a stres*. Praha, Státní zdravotní ústav, ISBN 8070712465.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. Vyd. 1. Praha: Academia, 263 s. ISBN 80-200-1307-5.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2013). Současné sociální změny, jejich důsledky a syndrom vyhoření. (Czech). *Ceskoslovenska Psychologie*, 57(4), 329-341.
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology In The Schools*, 49(2), 137-147. doi:10.1002/pits.20624.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0019237.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8.
- Krause, N. (1995). Assessing stress-buffering effects: A cautionary note. *Psychology And Aging*, 10(4), 518-526. doi:10.1037/0882-7974.10.4.518.
- Krause, N., Liang, J., & Yatomi, N. (1989). Satisfaction with social support and depressive symptoms: A panel analysis. *Psychology And Aging*, 4(1), 88-97. doi:10.1037/0882-7974.4.1.88.
- Krpoun, Z. (2012). Sociální opora: Shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie* [online], 6 (1), 42-50 [cit. 14.6.2015]. Dostupný z: <<http://e-psycholog.eu/pdf/krpoun.pdf>>. ISSN 1802-8853.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal Of Educational Research*, 90(3), 164-168.
- Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 279 s. ISBN 8071785512.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal Of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308.
- Lepore, S. J., Evans, G. W., & Schneider, M. L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61(6), 899-909. doi:10.1037/0022-3514.61.6.899.
- Lhotková, I., Šnýdřová, I., Tureckiová, M. (2013). *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 98 s. ISBN 978-80-7478-349-4.
- Majerčíková, J., Gavora, P. (2013). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa spolupracovať s rodičmi: Konštrukcia výskumného nástroja. *Pedagogika*, č. 2, s. 128-146.
- Mareš, J. (2002). Diagnostika sociální opory u dětí a dospívajících. *Pedagogika*, LII (3), 267-289.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions In Psychological Science*, 12(5), 189-192. doi:10.1111/1467-8721.01258.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal Of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. doi:10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Of Psychology*, 52, 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397.

- Melamed, S., Armon, G., Shirom, A., & Shapira, I. (2011). Exploring the reciprocal causal relationship between job strain and burnout: A longitudinal study of apparently healthy employed persons. *Stress And Health: Journal Of The International Society For The Investigation Of Stress*, 27(4), 272-281. doi:10.1002/smi.1356.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-353. doi:10.1037/0033-2909.132.3.327.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced english teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., & Medlock, A. L. (2004). The Effects of Student Verbal and Nonverbal Responsiveness on Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163. doi:10.1080/03634520410001682410.
- Paneque, O. M., & Barbeta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of english language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171-175, 177-180, 182, 184-193, 237, 239.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50, 129-145.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 135 s. ISBN 80-7042-550-4.
- Pelcák, S. (2005). *Úvod do psychologie zdraví: Soubor základních přednášek 2005 – 6*.
- Pierce, G. R., Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1991). General and relationship-based perceptions of social support: Are two constructs better than one?. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61(6), 1028-1039. doi:10.1037/0022-3514.61.6.1028.
- Pines, A. M., Ben-Ari, A., Utasi, A., & Larson, D. (2002). A cross-cultural investigation of social support and burnout. *European Psychologist*, 7(4), 256-264. doi:10.1027//1016-9040.7.4.256.
- Pinchevsky, N., & Bogler, R. (2014). The Influence of Teachers' Perceived Self-Efficacy and Role Impact on their Preferences in Adopting Strategies to Resolve Conflict Situations with Students. *International Studies In Educational Administration (Commonwealth Council For Educational Administration & Management - CCEAM)*, 42(2), 111-125.
- Ptáček, R., Raboch, J. & Kebza, V. (2013). *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. 1. vyd. Praha: Grada, 168 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
- Pugliesi, K., & Shook, S. L. (1998). Gender, ethnicity, and network characteristics: Variation in social support resources. *Sex Roles*, 38(3-4), 215-238. doi:10.1023/A:1018733116398.
- Rámcový vzdělávací program [online]. [cit. 20. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.
- Rees, T., & Freeman, P. (2009). Social support moderates the relationship between stressors and task performance through self-efficacy. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 28(2), 244-263. doi:10.1521/jscp.2009.28.2.244.
- Ritakallio, M., Luukkaala, T., Marttunen, M., Pelkonen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2010). Comorbidity between depression and antisocial behaviour in middle adolescence: The role of perceived social support. *Nordic Journal Of Psychiatry*, 64(3), 164-171. doi:10.3109/08039480903264911.
- Rzeszutek, M., & Schier, K. (2014). Temperament traits, social support, and burnout symptoms in a sample of therapists. *Psychotherapy*, 51(4), 574-579. doi:10.1037/a0036020.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of social support measures: Theoretical and practical implications. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 52(4), 813-832. doi:10.1037/0022-3514.52.4.813.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal Of Social & Clinical Psychology*, 10(2), 82-86.
- Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress & Health: Journal Of The International Society For The Investigation Of Stress*, 25(2), 129-138.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal Of Stress Management*, 13(2), 176-200. doi:10.1037/1072-5245.13.2.176.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. doi:http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal Of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi:10.2466/14.02.PR0.114k14w0.
- Smetáčková, I. (2013). Syndrom vyhoření v učitelské populaci: přehled zahraničních a českých poznatků. In PTÁČEK, R., RABOCH, J. a KEBZA, V. *Burnout syndrom jako mezioborový jev*. 1. vyd. Praha: Grada, 168 s. Edice celoživotního vzdělávání ČLK. ISBN 978-80-247-5114-6.
- Standard učitele a lektora RWCT [online]. [cit. 20. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.
- Stetz, T. A., Stetz, M. C., & Bliese, P. D. (2006). The importance of self-efficacy in the moderating effects of social support on stressor-strain relationships. *Work & Stress*, 20(1), 49-59.
- Šolcová, I. & Kebza, V. (1999). Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43(1), str. 19-38.
- Štech, S. (2008). Profese učitele. In Bendl S., Kucharská A. (ed.): *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 139–144. Dostupné z: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>.

- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. *Journal Of Health & Social Behavior*, 23(2), 145-159.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next?. *Journal Of Health & Social Behavior*, 3653-79.
- Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal Of Health And Social Behavior*, 52(2), 145-161. doi:10.1177/0022146510395592.
- Trivedi, R. B., Blumenthal, J. A., O'Connor, C., Adams, K., Hinderliter, A., Sueta-Dupree, C., ... Sherwood, A. (2009). Coping Styles in Heart Failure Patients with Depressive Symptoms. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 339-346. doi:10.1016/j.jpsychores.2009.05.014.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching And Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Učitel'ské standardy ISSA [online]. [cit. 20. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>.
- Vaglio Jr., J., Conard, M., Poston, W. S., O'Keefe, J., Haddock, K., House, J., & Spertus, J. A. (2004). Testing the performance of the ENRICH Social Support Instrument in cardiac patients. *Health & Quality Of Life Outcomes*, 224-5.
- Vašina, B. (1999). *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 84 s. ISBN 80-7042-546-6.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal Of Community Psychology*, 39(1-2), 177-190. doi:10.1007/s10464-007-9095-2.
- Walker, S., Bishop, A., Trayler, K., Jaeger, R., Gustaveson, S., & Guthrie, A. (2015). Impact of Peer Partner Support on Self Efficacy for Justice-Involved Parents: A Controlled Study of Juvenile Justice 101. *Journal Of Child & Family Studies*, 24(2), 443-454. doi:10.1007/s10826-013-9856-5.
- Warner, L. M., Ziegelmann, J. P., Schüz, B., Wurm, S., & Schwarzer, R. (2011). Synergistic effect of social support and self-efficacy on physical exercise in older adults. *Journal Of Aging And Physical Activity*, 19(3), 249-261.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality And Social Psychology Review*, 14(4), 417-425. doi:10.1177/1088868310368802.
- Žáková, I. (2013). *Sociální opora u seniorů*. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Olga Doňková.
- Židková, Z. & Martinková, J. (2004) [online]. *Psychická zátěž učitelů základních škol*. Zdravotní ústav se sídlem v Brně. Dostupné z: http://www.bozpinfo.cz/knihovna-bozp/citarna/clanky/clanky_skolstvi/sters_ucitelu040910.html.

15 Přílohy

Tabulka č. 13 – Deskriptivní statistiky jednotlivých položek dotazníku učitelské self-efficacy.

	Průměr	Min	Max	Std. Odch.	Korelace položka a SE_SUM	Cronbachovo Alpha při odstranění položky
SE1	3,92	3	5	0,680	0,576	0,955
SE2	3,41	2	5	0,773	0,488	0,955
SE3	4,10	2	5	0,642	0,522	0,955
SE4	4,41	3	5	0,626	0,281	0,956
SE5	4,06	2	5	0,763	0,517	0,955
SE6	4,06	2	5	0,791	0,403	0,955
SE7	4,00	2	5	0,760	0,641	0,954
SE8	3,96	3	5	0,629	0,629	0,954
SE9	4,05	2	5	0,661	0,600	0,955
SE10	3,70	1	5	0,940	0,428	0,956
SE11	3,84	2	5	0,726	0,484	0,955
SE12	3,81	1	5	0,738	0,625	0,954
SE13	4,01	3	5	0,614	0,406	0,955
SE14	2,95	1	5	0,858	0,430	0,955
SE15	4,56	3	5	0,553	0,410	0,955
SE16	2,82	1	5	0,829	0,384	0,956
SE17	4,36	3	5	0,619	0,387	0,955
SE18	3,00	1	5	0,820	0,563	0,955
SE19	3,44	2	5	0,765	0,536	0,955
SE20	3,93	2	5	0,823	0,548	0,955
SE21	3,90	2	5	0,748	0,693	0,954
SE22	3,76	2	5	0,709	0,593	0,955
SE23	3,55	2	5	0,765	0,624	0,954
SE24	4,05	2	5	0,741	0,536	0,955
SE25	3,72	2	5	0,795	0,565	0,955
SE26	4,30	2	5	0,584	0,538	0,955
SE27	4,24	2	5	0,668	0,570	0,955
SE28	4,10	2	5	0,626	0,543	0,955
SE29	4,41	3	5	0,642	0,459	0,955
SE30	3,66	2	5	0,739	0,439	0,955
SE31	3,66	1	5	0,784	0,504	0,955
SE32	3,88	2	5	0,746	0,531	0,955
SE33	3,78	2	5	0,642	0,711	0,954
SE34	3,66	1	5	0,763	0,616	0,954
SE35	3,77	1	5	0,879	0,669	0,954
SE36	3,88	2	5	0,661	0,531	0,955
SE37	3,77	2	5	0,757	0,510	0,955
SE38	4,03	2	5	0,703	0,630	0,954

SE39	4,09	3	5	0,621	0,675	0,954
SE40	3,95	2	5	0,664	0,624	0,954
SE41	4,05	1	5	0,836	0,539	0,955
SE42	3,81	2	5	0,729	0,593	0,955
SE43	4,08	3	5	0,582	0,648	0,954
SE44	3,68	2	5	0,807	0,473	0,955
SE45	3,61	2	5	0,915	0,466	0,955
SE46	3,97	3	5	0,618	0,603	0,955
SE47	3,82	2	5	0,639	0,569	0,955
SE48	4,06	2	5	0,765	0,395	0,956
SE49	4,09	2	5	0,663	0,643	0,954
SE50	3,82	1	5	0,788	0,623	0,954
SE51	4,39	3	5	0,639	0,484	0,955

DOTAZNÍK PRO VYUČUJÍCÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL
A: SYNDROM VYHOŘENÍ, B: COPINGOVÉ STRATEGIE,
C: SELF-EFFICACY, D: SOCIÁLNÍ PODPORA

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta

Univerzita Karlova v Praze

Sběratelky: Bc. Eliška Vondrová, Ing. Petra Topková, Bc. Petra Kulhánková

Máte před sebou dotazník zaměřený na syndrom vyhoření u vyučujících a protektivní faktory, které mohou oddálit či zabránit vzniku tohoto syndromu. Prosíme Vás o maximální upřímnost při vyplňování, odpovědi a jejich zpracování jsou striktně anonymní.

Kolik je Vám let?

Pohlaví: ☐ žena ☐ muž

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Kolik let se pohybujete v učitelské profesi?

Jak velká je škola, na které učíte (přibližný počet dětí)?

Kolik hodin v týdnu trávíte pracovními aktivitami včetně příprav a dalších povinností?

Na jakém stupni učíte? ☐ první ☐ druhý ☐ oba

Máte v současnosti třídnictví? ☐ ano ☐ ne

Jaké předměty vyučujete?

- | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Český jazyk | <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Praktické činnosti |
| <input type="checkbox"/> Matematika | <input type="checkbox"/> Informatika | <input type="checkbox"/> ZSV |
| <input type="checkbox"/> Cizí jazyk/y | <input type="checkbox"/> Biologie/Přírodopis | <input type="checkbox"/> Výchova ke zdraví |
| <input type="checkbox"/> Dějepis | <input type="checkbox"/> Výtvarná výchova | <input type="checkbox"/> Jiné:..... |
| <input type="checkbox"/> Zeměpis | <input type="checkbox"/> Hudební výchova | |
| <input type="checkbox"/> Fyzika | <input type="checkbox"/> Tělesná výchova | |

ČÁST A: SYNDROM VYHOŘENÍ

Jak se cítíte v práci?

Níže jsou uvedena určitá tvrzení, která vystihují různé pocity, jež můžete mít v práci. Označte, prosím, v následujícím formuláři zakroužkováním jak často jste za posledních 30 pracovních dní zažili každý z následujících pocitů:

Jak často jste v uplynulých čtyřech týdnech zažíval/a v souvislosti s vaší prací následující pocity?

	Nikdy nebo téměř nikdy	Velmi zřídka	Zřídka	Někdy	Celkem často	Velmi často	Vždy nebo téměř vždy
1. Cítím se unavený/á	1	2	3	4	5	6	7
2. Necítím žádnou sílu jít ráno do práce	1	2	3	4	5	6	7
3. Cítím se fyzicky vysílený/á	1	2	3	4	5	6	7
4. Cítím, že mám všeho dost	1	2	3	4	5	6	7
5. Připadám si, jako by se mi „vybily baterky“	1	2	3	4	5	6	7
6. Cítím se vyhořelý/á	1	2	3	4	5	6	7
7. Myslí mi to pomalu	1	2	3	4	5	6	7
8. Obtížně se koncentruji	1	2	3	4	5	6	7
9. Zdá se mi, že mi to nemyslí jasně	1	2	3	4	5	6	7
10. Při přemýšlení se cítím nesoustředěný/á	1	2	3	4	5	6	7
11. Dělá mi potíže přemýšlet o složitých věcech	1	2	3	4	5	6	7
12. Cítím, že se mi nedaří být citlivý/á k potřebám spolupracovníků a zákazníků	1	2	3	4	5	6	7
13. Cítím, že nejsem schopen/a citově investovat do spolupracovníků a zákazníků	1	2	3	4	5	6	7
14. Cítím, že nedokážu být milý/á na spolupracovníky a zákazníky	1	2	3	4	5	6	7

ČÁST B: SELF-EFFICACY

Dotazník slouží k identifikaci druhů situací, které mohou pro vyučující představovat určité překážky ve výkonu jejich profese. Zvolte, prosím (zakroužkujte), pro každý z níže uvedených výroků odpověď na škále od 1 (nikdy), po 5 (vždy) podle toho, jak jste přesvědčen/a, že dokážete uvedené činnosti zvládnout.

Jsem přesvědčen/a, že dokážu...	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
1. najít způsob, jak zapojit do výuky i děti, které jsou nesmělé nebo neprojevují svůj zájem.	1	2	3	4	5
2. efektivně komunikovat i s rodiči, kteří nejeví o dění ve škole přílišný zájem.	1	2	3	4	5
3. zajistit dětem stejnou příležitost zapojit se do aktivit, a to včetně dětí s určitým znevýhodněním.	1	2	3	4	5
4. hodnotit nejen výsledky, ale také postup řešení úkolu.	1	2	3	4	5
5. integrovat do kolektivu i děti s různými druhy postižení.	1	2	3	4	5
6. přijmout konstruktivní kritiku od svých kolegů.	1	2	3	4	5
7. motivovat žáky k práci na obtížných úkolech.	1	2	3	4	5
8. připravovat rozmanitý a zároveň vyvážený výukový program.	1	2	3	4	5
9. nastavit a prosadit pravidla, díky kterým můžu realizovat výuku podle svých plánů.	1	2	3	4	5
10. vyrovnávat se se změnami a překážkami ve školském systému (např. škrtý v rozpočtu).	1	2	3	4	5
11. naučit i žáky s nižší úrovní schopností základní obsah předmětu.	1	2	3	4	5
12. navázat a udržet spolupráci s rodiči dětí s problémy v prospěchu či chování.	1	2	3	4	5
13. odhadnout dobře časovou dotaci aktivity či tématu.	1	2	3	4	5
14. ovlivňovat rozhodnutí, která jsou činěna ve škole.	1	2	3	4	5
15. pokračovat ve vyučování, i když jsem v jeho průběhu neočekávaně vyrušen/a.	1	2	3	4	5
16. prosadit u vedení a u kolegů změny, ke kterým jsou zpočátku skeptičtí.	1	2	3	4	5
17. předem stanovit kritéria hodnocení tak, aby byla všem žákům jasná.	1	2	3	4	5
18. přesvědčit rodiče, aby se zapojili do aktivit pořádaných školou.	1	2	3	4	5
19. motivovat žáky tak, že si o tématu sami zjišťují doplňující informace.	1	2	3	4	5
20. rychle zklidnit upovídané a neukázněné žáky.	1	2	3	4	5
21. vysvětlit látku alternativním způsobem, pokud obvyklý způsob selže.	1	2	3	4	5
22. přimět i ty nejméně spolupracující děti, aby dodržovaly stanovená pravidla.	1	2	3	4	5
23. sledovat nové didaktické trendy a využívat je pro zkvalitňování vlastních vyučovacích metod.	1	2	3	4	5

Jsem přesvědčen/a, že dokážu...	nikdy	zřídka	někdy	často	vždy
24. spolupracovat s většinou rodičů.	1	2	3	4	5
25. přispět k vyřešení problému, pokud ve škole nějaký vznikne.	1	2	3	4	5
26. přizpůsobit zadání úkolů tak, aby bylo srozumitelné všem dětem.	1	2	3	4	5
27. přizpůsobovat průběh a náplň hodiny nečekaným změnám.	1	2	3	4	5
28. vysvětlit hlavní myšlenku vyučované látky tak, že ji pochopí všichni žáci.	1	2	3	4	5
29. rozvrhnout obsah předmětu tak, aby se stihlo probrat vše, co je ve vzdělávacím programu.	1	2	3	4	5
30. přimět žáky k tomu, aby poctivě plnili zadané domácí úkoly.	1	2	3	4	5
31. sledovat vývoj v mém předmětu a začleňovat nové vědecké poznatky do obsahu své výuky.	1	2	3	4	5
32. spolupracovat s ostatními vyučujícími na zkvalitňování výuky.	1	2	3	4	5
33. učit tak, že většinu dětí hodiny baví a zajímají.	1	2	3	4	5
34. vysvětlit rodičům, jak pomoci svým dětem, aby byly ve škole úspěšnější.	1	2	3	4	5
35. stanovit realistické cíle pro děti s postižením a vysvětlit je dítěti i třídě.	1	2	3	4	5
36. učit tak, že děti mají dobré znalosti a dovednosti.	1	2	3	4	5
37. získat nadhled v situacích, které jsou emočně vypjaté.	1	2	3	4	5
38. udržet ve třídě řád a pořádek, ačkoli jsou mezi žáky děti s problémy s chováním.	1	2	3	4	5
39. ukázat dětem smysluplnost probíraného učiva.	1	2	3	4	5
40. vhodně kombinovat různé způsoby hodnocení žáků.	1	2	3	4	5
41. vysvětlit rodičům otázky týkající se chodu školy, když jim nejsou srozumitelné.	1	2	3	4	5
42. motivovat k učení i méně úspěšné děti.	1	2	3	4	5
43. volit takové vyučovací metody, které nejlépe odpovídají vyučované látce.	1	2	3	4	5
44. vyhradit si pravidelně čas na zhodnocení průběhu výuky, i když mám mnoho dalších úkolů.	1	2	3	4	5
45. vyjádřit svůj názor na důležité otázky týkající se školy.	1	2	3	4	5
46. využívat hodnocení k tomu, aby děti motivovalo k aktivitě a dobrým výkonům.	1	2	3	4	5
47. správně reagovat na potřeby velmi nadaných i méně úspěšných dětí.	1	2	3	4	5
48. vyměňovat si navzájem se svými kolegy zkušenosti a postřehy.	1	2	3	4	5
49. vytvořit v třídním kolektivu bezpečné a tvůrčí prostředí.	1	2	3	4	5
50. vysvětlit rodičům možnosti a limity jejich dítěte.	1	2	3	4	5
51. žákům vysvětlit, že jejich snaha je také součástí hodnocení.	1	2	3	4	5

ČÁST C: COPINGOVÉ STRATEGIE

Dotazník obsahuje řadu výroků – způsobů, jak člověk může reagovat v situacích, kdy je něčím nebo někým poškozen, vnitřně rozrušen, nebo vyveden z míry.

Přečtete si, prosím, každý výrok a uveďte, nakolik odpovídá Vašemu způsobu reagování. Svou odpověď označte zakroužkováním zvoleného čísla na škále od 0 (vůbec ne), po 4 (velmi pravděpodobně).

Nevynechejte, prosím, žádný z uvedených výroků a při váhání se přikloňte vždy k vyjádření, která Vás nejvíce vystihuje. Pracujte plynule, ale pečlivě; nezdržujte se příliš u jednotlivých výroků.

Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
1) ... snažím se soustředit své myšlenky na něco jiného	0	1	2	3	4
2) ... řeknu si, že se nedám vyvést z míry	0	1	2	3	4
3) ... snažím se, aby mě někdo jiný při řešení podpořil	0	1	2	3	4
4) ... cítím se nějak bezmocný/á	0	1	2	3	4
5) ... řeknu si, že si nemám co vyčítat	0	1	2	3	4
6) ... nemohu dlouhou dobu myslet na nic jiného	0	1	2	3	4
7) ... ptám se, co jsem už zase udělal/a špatně	0	1	2	3	4
8) ... promyslím přesně své další jednání	0	1	2	3	4
9) ... mám tendenci od toho utéct	0	1	2	3	4
10) ... řeknu si, že to vydržím	0	1	2	3	4
11) ... vyhnu se napříště takovým situacím	0	1	2	3	4
12) ... vyrovnám se s tím rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
13) ... snažím se ujasnit si všechny detaily situace	0	1	2	3	4
14) ... přejdu k nějaké jiné činnosti	0	1	2	3	4
15) ... požádám někoho o radu, jak bych měl/a postupovat	0	1	2	3	4
16) ... sním něco dobrého	0	1	2	3	4
17) ... pak o tom přemyslím znovu a znovu	0	1	2	3	4
18) ... řeknu si: „co možná pryč od toho“	0	1	2	3	4
19) ... mám špatné svědomí	0	1	2	3	4
20) ... řeknu si: „musíš se sebrat“	0	1	2	3	4
21) ... řeknu si, že si přece nemusím dělat výčitky	0	1	2	3	4
22) ... příště se hned při prvních náznacích vyhnu takovým situacím	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
23) ... mám tendenci hned ustoupit	0	1	2	3	4
24) ... jsem sám/sama se sebou nespokojen/a	0	1	2	3	4
25) ... podívám se na něco pěkného v televizi	0	1	2	3	4
26) ... myslím si: „jen se nedat odradit“	0	1	2	3	4
27) ... prostě musím s někým o tom hovořit	0	1	2	3	4
28) ... přepadají mne myšlenky na útěk	0	1	2	3	4
29) ... udělám vše, abych odstranil/a příčinu	0	1	2	3	4
30) ... jsem rád/a, že nejsem tak přecitlivělý/á jako druzí	0	1	2	3	4
31) ... zabývám se pak ještě dlouho touto situací	0	1	2	3	4
32) ... dělám něco, co mě od toho odvádí	0	1	2	3	4
33) ... umínuji si, že se příště takovým situacím vyhnu	0	1	2	3	4
34) ... snažím se potlačit své vzrušení	0	1	2	3	4
35) ... řeknu si, že za to nemohu	0	1	2	3	4
36) ... řeknu si, že druzí by to tak snadno nestrávili	0	1	2	3	4
37) ... dělám si výčitky	0	1	2	3	4
38) ... řeknu si: "nesmíš to v žádném případě vzdát"	0	1	2	3	4
39) ... nevím, jak bych mohl/a takové situaci čelit	0	1	2	3	4
40) ... udělám něco dobrého pro sebe	0	1	2	3	4
41) ... pouze si přeji, abych z této situace co nejrychleji vyvázl/a	0	1	2	3	4
42) ... pořádám někoho o pomoc	0	1	2	3	4
43) ... vytvořím si plán, jak mohu tyto nesnáze odstranit	0	1	2	3	4
44) ... myslím si, že já za tu situaci nezodpovídám	0	1	2	3	4
45) ... říkám si: "jen se nedat zbavit odvahy"	0	1	2	3	4
46) ... myslím si, že bych se nechtěl/a v budoucnu dostat do takové situace	0	1	2	3	4
47) ... nejde mně ta situace dlouho z hlavy	0	1	2	3	4
48) ... snažím se, abych si zachoval/a pevný postoj	0	1	2	3	4
49) ... všechno se mně zdá tak beznadějně	0	1	2	3	4
50) ... vrhnu se do práce	0	1	2	3	4
51) ... řeknu si, že to nakonec byla moje chyba	0	1	2	3	4
52) ... lépe se kontrolojuji než druzí v téže situaci	0	1	2	3	4
53) ... koupím si něco, co už jsem dlouho chtěl/a mít	0	1	2	3	4

Když jsem něčím nebo někým poškozen/a, vnitřně rozrušen/a, nebo vyveden/a z míry...	vůbec ne	spíše ne	možná	pravděpodobně	velmi pravděpodobně
54) ... obvykle se mně všechno zdá nesmyslné	0	1	2	3	4
55) ... ujasním si, že mám možnosti situaci zvládnout	0	1	2	3	4
56) ... myslím si, že na tom nemám vinu	0	1	2	3	4
57) ... potřebuji k tomu slyšet mínění někoho jiného	0	1	2	3	4
58) ... snažím se o kontrolu svého chování	0	1	2	3	4
59) ... pokouším se vymanit se ze vzniklé situace	0	1	2	3	4
60) ... v myšlenkách si pak situaci znovu a znovu přehrávám	0	1	2	3	4
61) ... aktivně se snažím situaci změnit	0	1	2	3	4
62) ... řeknu si: "dokážeš se s tím vypořádat"	0	1	2	3	4
63) ... přece se zase uklidním rychleji než ostatní	0	1	2	3	4
64) ... dbám na to, aby příště k takovým situacím vůbec nedocházelo	0	1	2	3	4
65) ... hledám něco, co by mě mohlo potěšit	0	1	2	3	4
66) ... snažím se od toho odpoutat pozornost	0	1	2	3	4
67) ... hledám vinu sám/sama u sebe	0	1	2	3	4
68) ... snažím se s někým o problému hovořit	0	1	2	3	4
69) ... prostě se pak nemohu zbavit myšlenek na tuto situaci	0	1	2	3	4
70) ... myslím si, že k tomu nedošlo mou vinou	0	1	2	3	4
71) ... řeknu si, že se nesmím dát vyvést z klidu	0	1	2	3	4
72) ... splním si nějaké dlouho vytoužené přání	0	1	2	3	4
73) ... беру to lehčeji než jiní ve stejné situaci	0	1	2	3	4
74) ... nějak se od toho odpoutám	0	1	2	3	4
75) ... mám sklon rezignovat	0	1	2	3	4
76) ... snažím se přesně si ujasnit důvody, které k situaci vedly	0	1	2	3	4
77) ... uvažuji, jak se mohu příště vyhnout takovým situacím	0	1	2	3	4
78) ... nejraději bych od toho všeho utekl/a	0	1	2	3	4

ČÁST D: SOCIÁLNÍ OPORA

Prosím, přečtěte si následující otázky a označte zakroužkováním variantu, která nejlépe odpovídá Vaší současné situaci.

	nikdy	zřídka	občas	většinou	vždy
1. Máte ve Vašem okolí někoho spolehlivého, kdo Vás vyslechne, kdykoli si potřebujete popovídat?	1	2	3	4	5
2. Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám dobře poradí, když máte problém?	1	2	3	4	5
3. Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám projevuje lásku či náklonnost?	1	2	3	4	5
4. Máte ve Vašem okolí někoho, kdo Vám pomáhá s každodenními záležitostmi?	1	2	3	4	5
5. Můžete se spolehnout na někoho konkrétního, že Vám poskytne emocionální podporu (popovídá si s Vámi o Vašich problémech nebo Vám pomůže udělat obtížné rozhodnutí)?	1	2	3	4	5
6. Máte se svými blízkými lidmi, kterým důvěřujete a svěřujete se jim, tak častý kontakt, jak si přejete?	1	2	3	4	5
7. Jste v současnosti vdaná/ženatý nebo žijete v dlouhodobém vztahu?	ano	ne			

Velice Vám děkujeme za spolupráci!

Pokud byste rád/a obdržel/a výsledky naší studie, zadejte, prosím, Vaši emailovou adresu:

.....